

”Vi jakter på mulighetene”

Tilpasset opplæring på ungdomstrinnet sett i et ledelsesperspektiv.

Eli Bakke, Trine Gustafson, Janne Stubsjøen



Masteroppgave

Masterprogrammet i Utdanningsledelse

INSTITUTT FOR LÆRERUTDANNING OG SKOLEUTVIKLING

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2007

Sammendrag

Kravet om tilpasset opplæring er udiskutabelt i skolens styringsdokumenter. Vi opplever imidlertid at det hersker usikkerhet og uenighet om innholdet i begrepet, og det finnes få konkrete svar på hvordan en tilrettelegger opplæringssituasjonen for å lykkes i dette arbeidet.

Gjennom mange års arbeid som skoleledere har vi erfart at arbeidet med tilpasset opplæring har vært en mangfoldig og krevende oppgave. Dette har pirret vår nysgjerrighet, og har vært vår inspirasjon til å skrive denne masteroppgaven. Vi har vært spesielt opptatt av skoleleders rolle og betydning, og har gjennom vår forskning ønsket å se på sammenhenger mellom hvordan skoleledere forteller at de arbeider med dette, og grad av fokus på tilpasset opplæring lærerne uttaler de har i møte med elevene.

For å belyse problemstillingen, har vi valgt å se nærmere på hvordan forståelsen av begrepet tilpasset opplæring blir formulert, og hvordan skoleledere og noen lærere på to forskjellige ungdomsskoler forteller at de arbeider for å realisere kravet om tilpasset opplæring. Gjennom kvalitativ metode og bruk av halvstrukturerte intervjuer og spørreskjemaer har vi samlet inn det empiriske materialet vårt.

For å analysere materialet har det vært nødvendig for oss å sette seg inn i teorier på ulike områder. Vi valgte det relasjonelle perspektivet på ledelse, der ledelse betraktes som noe som skjer i samspillet mellom mennesker i organisasjonen. I dette perspektivet står arbeidet med utvikling av lærende organisasjoner og skolekultur sentralt. Teorier og forskning om ledelse, organisasjonsutvikling og tilpasset opplæring har vært vårt viktigste teoretiske grunnlag i arbeidet med denne oppgaven.

I analysedelen har vi drøftet hvilke ledelsesstrategier informantene uttrykte de brukte i arbeidet med tilpasset opplæring, og vi har valgt å bruke kategoriene krav, støtte og kontroll som analyseverktøy. En slik måte å kategorisere på kan gi oss et bilde av uttalt ledelsespraksis også i forhold til dimensjonene makt og tillit. Vi har drøftet

hvordan lærerne forstår begrepet tilpasset opplæring, og hvordan de uttrykker at de arbeider med dette i praksis. På denne måten håpet vi å finne ut om, og i hvilken grad, skoleleder påvirker lærernes arbeid med tilpasset opplæring.

Underveis i arbeidet med oppgaven ble det tydelig for oss at det var viktig å analysere og å drøfte tilpasset opplæring i et organisasjonsperspektiv, med vekt på lærende organisasjoner og skolekultur. I det empiriske materialet kom vi stadig tilbake til funn som tydet på at dette kunne være områder som var interessante å forske videre på. Vi hadde også en forforståelse for at det kunne være en sammenheng mellom skolens arbeid med en felles pedagogisk plattform, relasjoner og samhandling i organisasjonen, og hvordan og i hvilken utstrekning lærerne arbeidet med tilpasset opplæring.

Vårt hovedfunn er at dersom en skole skal kunne realisere kravet om tilpasset opplæring for alle elever, er det en sentral forutsetning at skolen utvikles mot en lærende organisasjon der arbeidet med en felles kultur står sentralt. Det viktigste fundamentet for å lykkes i dette arbeidet, slik det fremkommer i vårt materiale, er en tydelig skoleleder med faglig kompetanse som initierer til systematisk prosessarbeid i personalet, der utviklingen av en felles visjon og en felles pedagogisk plattform er av stor betydning.

Gi meg en sjanse til å skinne

Det er mulighetene vi skal jakte på

Mulighetene i miljøet

Mulighetene i den enkelte

Det gjelder mennesker med særlige behov

Det gjelder ansatte, det gjelder familier

Det gjelder oss alle

Ved å fokusere på svakheter

omskaper vi hverandre til dverger

Ved å fokusere på mulighetene

omskaper vi hverandre til giganter

Å gi seg i kast med egne svakheter

krever mot og selvtillit

Når en har sett mulighetene

og har utviklet disse videre

kan vi ta fatt på svakhetene

Slik kan det skapes en kultur

preget av optimisme og pågangsmot¹

¹ Vi fant dette diktet av Eilif Olsen i virksomhetsplanen til en av de to skolene som danner det empiriske grunnlaget for denne masteroppgaven. Vi ønsker å innlede oppgaven med dette diktet. Det vil stå som et symbol på det som for oss er fundamentet i arbeidet med tilpasset opplæring i skolen.

Forord

Når dette forordet skrives er vi ved slutten av vårt masterstudium i utdanningsledelse. Det har vært fire utrolig interessante og givende år. Vi har gjennom dette studiet fått en unik mulighet til å følge den aktuelle debatten om skole og utdanning, vi har lært mye interessant teori, og vi har hatt gleden av å høre mange kunnskapsrike forelesere. Vi har også som studenter hatt muligheten til å delta i mange interessante diskusjoner.

Det at vi har vært tre som har skrevet masteroppgave sammen har vært både utfordrende og lærerikt. Vi har hatt full jobb ved siden av studiet alle tre, og med en geografisk avstand på over 50 mil, har det satt krav om at vi er disiplinerte og nytter tiden til fulle de gangene vi har møttes.

Janne Stubsjøen arbeider som rektor ved Torvbråten skole i Røyken kommune. Dette er en barneskole med nærmere 300 elever og 40 ansatte. Janne har tidligere syv års erfaring som undervisningsinspektør på to forskjellige skoler, og har arbeidet som lærer i skolen fra 1980.

Eli Bakke er utdannet spesialpedagog, og arbeider nå som inspektør ved Tøndergård skole i Molde kommune. Dette er en tilrettelagt skole for elever med spesielle behov. Skolen har elever både på grunnskoletrinnet og på videregående nivå. Eli har arbeidserfaring som lærer, inspektør og rektor, og har i tillegg arbeidspraksis fra grunnskole og fra voksenopplæring.

Trine Gustafson arbeider i dag som daglig leder i Senter for Erfaringsdeling. Senter for Erfaringsdeling tilbyr kompetanseheving gjennom kurs og veiledning til skoler og barnehager, og er blant annet kompetansemiljø for skoler som er med i Kunnskapsløftet – fra ord til handling. Trine har tidligere erfaring fra skolen som lærer, undervisningsinspektør og pedagogisk konsulent i Asker kommune.

Vi har alle tre en spesiell interesse for tilpasset opplæring, og det var derfor naturlig at dette temaet ble sentralt i vår oppgave. Å koble temaet tilpasset opplæring med skoleledelse ser vi som en viktig og utfordrende oppgave, som vi har funnet lite tidligere forskning på. Vi håper at vi gjennom vår oppgave kan peke på noen sammenhenger, og finne fram til noen viktige faktorer som har betydning for ledelse av tilpasset opplæring.

Å arbeide med en masteroppgave i gruppe har gitt oss mange interessante diskusjoner, og vi har stadig blitt utfordret med tanke på å se ting med ”nye briller” og ut ifra nye perspektiv. Med vår allsidige og varierte bakgrunn fra ulike skoleslag og i ulike roller, har vi til sammen en bred og variert yrkespraksis. Dette har vært en berikelse i arbeidet vårt, da vi har utfordret hverandre både på læringssyn og på menneskesyn. Vi føler imidlertid at vi har skrevet en oppgave vi står inne for alle tre. Som forfattere av dette materialet har vi skrevet utkast til hver våre avsnitt. Vi har deretter gått inn i tekstene til hverandre, både individuelt og sammen, og slik endret og utviklet dem videre. Vi føler derfor at denne oppgaven i stor grad er et felles produkt som vi står bak alle tre.

Vi vil innledningsvis takke alle som har bidratt til at denne oppgaven ble til. Takk til informantene våre, rektor og lærerne på Solhaugen og på Fjellstad skole for at dere ville dele hverdag og virkelighet med oss. Takk for åpenhet og for alt spennende materiale vi dermed fikk til arbeidet vårt. Vi vil også takke det inspirerende fagmiljøet ved ILS, og ikke minst vår veileder Kristin Helstad som har gitt oss mål, retning og konstruktive innspill underveis i arbeidet med masteroppgaven. Og tilslutt, en stor takk til kollegaer, venner og familie som har vært der i prosessen, som har gitt oss avlastning og oppmuntring i hverdagen, og som har vist forståelse og tålmodighet under de mange arbeidsøktene som har gått med for å fullføre masteroppgaven. En stor takk til dere alle.

Molde, Bærum og Asker 1. november 2007

Eli Bakke

Trine Gustafson

Janne Stubsjøen

Innhold

SAMMENDRAG	2
GI MEG EN SJANSE TIL Å SKINNE	4
FORORD.....	5
INNHold	7
1. INNLEDNING	11
1.1 TEMA FOR OPPGAVEN.....	11
1.1.1 Begrunnelse for valg av tema	11
1.1.2 Vår forforståelse - noen betraktninger.....	12
1.2 FORMÅL MED OPPGAVEN.....	13
1.2.1 Problemstilling.....	14
1.2.2 Forskningsspørsmål.....	14
1.3 PRESENTASJON AV CASET	15
1.4 AVGRENSING AV OPPGAVEN.	16
2. TEORIGRUNNLAG.....	18
2.1 TEORIER OM LEDELSE	19
2.1.1 Relasjonelt perspektiv på ledelse	20
2.1.2 Pedagogisk versus administrativ ledelse	21
2.1.3 Makt og tillit.....	22
2.1.4 Krav, støtte og kontroll som ledelsesstrategi.....	23
2.2 ORGANISASJONSTEORI MED VEKT PÅ LÆRENDE ORGANISASJONER OG SKOLEKULTUR	25
2.2.1 Lærende organisasjon.....	25
2.2.2 Skolekultur	30

2.3	TEORIER OM TILPASSET OPPLÆRING	34
2.3.1	<i>Styringsdokumenter</i>	35
2.3.2	<i>Begrepet tilpasset opplæring</i>	37
2.3.3	<i>Tilpasning som pedagogisk differensiering</i>	39
2.3.4	<i>Tilpasning til fellesskapet</i>	43
2.4	OPPSUMMERING AV TEORIER OM LEDELSE, ORGANISASJONSUTVIKLING OG TILPASSET OPPLÆRING	45
3.	METODE	47
3.1	VALG AV METODE	47
3.1.1	<i>Intervjuundersøkelsens syv stadier:</i>	49
3.2	FORSKNINGSTEORETISK UTGANGSPUNKT	49
3.3	INTERVJU	51
3.3.1	<i>Halvstrukturert intervju</i>	51
3.3.2	<i>Intervjuguide</i>	52
3.3.3	<i>Gruppeintervju</i>	53
3.4	INNSAMLING AV DATA.....	54
3.4.1	<i>Valg av informanter</i>	54
3.4.2	<i>Teknisk utstyr</i>	55
3.4.3	<i>Pilotundersøkelsen</i>	55
3.4.4	<i>Spørreskjema</i>	55
3.4.5	<i>Gjennomføringen av selve undersøkelsen</i>	56
3.5	BEARBEIDING AV INTERVJUMATERIALET	57
3.6	KVALITET.....	57
3.7	ETIKK.....	59
4.	ANALYSE OG DRØFTING AV DATAMATERIALET.	62

4.1	PRESENTASJON AV SKOLENE	63
4.1.1	<i>Solhaugen skole</i>	63
4.1.2	<i>Fjellstad skole</i>	67
4.2	ANALYSE OG DRØFTING AV LEDELSE	71
4.2.1	<i>Krav som ledelsesstrategi</i>	72
4.2.2	<i>Støtte som ledelsesstrategi</i>	76
4.2.3	<i>Kontroll som ledelsesstrategi</i>	81
4.2.4	<i>Oppsummering av analyse og drøfting av ledelse</i>	86
4.3	ANALYSE OG DRØFTING AV SKOLEN SOM LÆRENDE ORGANISASJON	86
4.3.1	<i>Betydningen av en felles visjon</i>	87
4.3.2	<i>Kompetanseheving som virkemiddel</i>	91
4.3.3	<i>Rom for prøving og feiling i organisasjonen</i>	94
4.3.4	<i>Rom for samarbeid og erfaringsutveksling</i>	96
4.3.5	<i>Oppsummering av analyse og drøfting av lærende organisasjoner</i>	99
4.4	ANALYSE OG DRØFTING AV SKOLEKULTUR	100
4.4.1	<i>Individualisme</i>	100
4.4.2	<i>Samarbeid</i>	101
4.4.3	<i>Påtvunget kollegialitet</i>	103
4.4.4	<i>Balkanisering</i>	105
4.4.5	<i>Oppsummering av analyse og drøfting av skolekultur</i>	106
4.5	ANALYSE OG DRØFTING AV TILPASSET OPPLÆRING	107
4.5.1	<i>Elevenes læreforutsetninger og evner</i>	108
4.5.2	<i>Læreplanmål og arbeidsplaner</i>	110
4.5.3	<i>Nivå og tempo</i>	111

4.5.4	<i>Organisering av skoledagen</i>	112
4.5.5	<i>Læringsarena og læremidler</i>	113
4.5.6	<i>Arbeidsmåter og arbeidsmetoder</i>	115
4.5.7	<i>Vurdering</i>	118
4.5.8	<i>Oppsummering av analyse og drøfting av tilpasset opplæring</i>	120
5.	AVSLUTNING	122
5.1	OPPSUMMERING.	122
5.1.1	<i>Svar på forskningsspørsmålene</i>	122
5.2	VÅRE HOVEDFUNN	125
5.2.1	<i>Individet i fellesskapet</i>	125
5.2.2	<i>Lederens betydning</i>	126
5.2.3	<i>Skolens verdigrunnlag og kultur</i>	127
5.2.4	<i>Å jakte på mulighetene</i>	127
5.2.5	<i>Validitet i oppgaven vår</i>	127
5.3	ANBEFALINGER FOR VIDERE ARBEID MED TEMA.....	129
	KILDELISTE	130
6.	VEDLEGG	132
6.1	BREV TIL SKOLENE	132
6.2	INTERVJUGUIDE.....	134
6.2.1	<i>Intervjuguide til rektor</i>	134
6.2.2	<i>Intervjuguide til lærere</i>	137
6.3	SPØRRESKJEMA	140
6.3.1	<i>Spørreskjema til rektor</i>	140
6.3.2	<i>Spørreskjema til lærere</i>	141

1. Innledning

1.1 Tema for oppgaven

Tilpasset opplæring er et sentralt begrep i den nye reformen, Kunnskapsløftet, som ble innført fra høsten 2006. I denne masteroppgaven ønsker vi å ta for oss begrepet og fenomenet tilpasset opplæring. Hvordan formulerer skoleledere og lærere sin forståelse av dette begrepet, og hvordan uttaler de at de arbeider for å nå målet om en tilpasset opplæring for alle? Vi er spesielt opptatt av å se etter sammenhenger mellom hva skoleledere sier at de gjør og lærernes praktisering av tilpasset opplæring. Vi har valgt å rette vår oppmerksomhet mot to ungdomsskoler i en kommune som har hatt tilpasset opplæring som uttalt satsningsområde i flere år.

1.1.1 Begrunnelse for valg av tema

Skolens styringsdokumenter er tydelige. Skolen skal være inkluderende og ha rom for alle elever, uavhengig av opplærings- og tilretteleggingsbehov. Skoleflinke elever, flerkulturelle barn, elever med store sammensatte lærevansker skal inkluderes i fellesskapet, og opplæringen skal tilpasses den enkelte eleven. Forventningene til lærernes faglige og didaktiske ferdigheter er, slik vi ser det, større enn noen gang. Vi erfarer imidlertid en usikkerhet i praksisfeltet om hvordan en skal tilrettelegge for dette arbeidet, og hva som egentlig ligger i begrepet tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring, inkludering, likeverdig opplæring, og i noen tilfeller spesialundervisning er begrep som brukes om hverandre.

I evalueringen av reform 97 peker Haug på at idealene om involvering og tilpasning har stor tilslutning, men at det er langt igjen før idealene er nådd (Haug 2004). Han sier videre at tilpasningen er preget av variasjon i individuell hjelp, mer enn i variasjon i oppgaver og i vanskegrad i lærestoffet. Flere studier peker i følge Haug på

at den kollektive orienteringen dominerer, og han stiller derfor spørsmål om kravet om tilpasset opplæring er fulgt (Haug 2004).

På forskernivå og i faglitteraturen er det ulike oppfatninger om hva som ligger i begrepet ”tilpasset opplæring”, og om hvordan dette skal operasjonaliseres. Det skrives en rekke fagbøker og holdes en rekke kurs om dette temaet. Fokuset er på læringsstiler og læringsstrategier, elevmedvirkning, arbeidsplaner og nivåddifferensiering, metalæring, evaluering osv. De ulike metodene blir presentert som svaret på hvordan en kan tilrettelegge for å imøtekomme kravet om en tilpasset opplæring for alle.

Bachmann og Haug mener at faglitteraturen skiller mellom en smal og en vid forståelse av tilpasset opplæring (Bachmann og Haug 2006). De forklarer den smale forståelsen som

en forestilling om at tilpasning er ulike former for konkrete tiltak, metoder eller bestemte måter å organisere opplæringen på,

mens den vide forståelsen av tilpasset opplæring mer er å forstå som

en ideologi eller som en pedagogisk plattform som skal prege hele skolen og all virksomhet der (ibid 2006:7).

1.1.2 Vår forforståelse - noen betraktninger

Vi mener at noe av det mest grunnleggende i alt pedagogisk arbeid er å utvikle gode relasjoner. En bevissthet om at alle elever har med seg sine ulike forkunnskaper, forventninger og forutsetninger i sitt møte med skolen og fellesskapet er viktig. Tilpasset opplæring for oss, handler derfor i stor grad om et menneskesyn der forskjeller aksepteres, der målet er å jakte på mulighetene i den enkelte, der en tilrettelegger for utvikling og læring ut fra den enkeltes forutsetninger, i et miljø preget av trygghet og respekt.

I tillegg til tilrettelegging i forhold til den enkelte elev i gruppefellesskapet, er det også viktig at arbeidet med tilpasset opplæring skjer på skolenivå ved at skoleleder setter temaet på dagsorden. Er det en felles forståelse i personalgruppen om hva som ligger i begrepet tilpasset opplæring? Hvilket menneskesyn har vi, hvordan snakker vi til hverandre, og hvordan er læringsmiljøet i gruppene? Har vi en vurderingskultur som fremmer konkurranse blant elevene, eller har vi en kultur som fremmer motivasjon og læring, som stimulerer elevene til å hjelpe hverandre, og til å samarbeide?

Vi mener at en viktig lederoppgave er å rydde tid og rom til erfaringsdeling og utviklingsarbeid, der en arbeider med felles visjon og mål. Det er viktig å utnytte den enkelte medarbeiders interesser og sterke sider, og la stemmene til den enkelte medarbeider komme fram. Det er også viktig at en leder støtter sine medarbeidere i det daglige arbeidet, og utvikler en samarbeidskultur der det er rom for prøving og feiling, og der utviklingsarbeid, erfaringsdeling og kollegaveiledning er sentrale temaer. Hovedoppgaven til en leder blir derfor slik vi ser det, å skape en kultur for læring i personalgruppen der utgangspunktet er at elevene skal få en så god opplæring som mulig. En leder bør være en god rollemodell i forhold til å legge til rette for utvikling og læring. Vi tror at skal skolen lykkes i arbeidet med tilpasset opplæring må dette settes på dagsorden i hele personalgruppen. Vi velger derfor å legge den vide definisjon av begrepet tilpasset opplæring til grunn i vårt forskningsarbeid.

1.2 Formål med oppgaven

Det ropes på sterke og tydelige ledere i norsk skole. Det stilles krav om en tilpasset opplæring for alle elever og det uttrykkes at skolens læringsmiljø må bli bedre ved at det i større grad skapes en kultur for læring (St.meld. 30, 2003/2004).

Gjennom teoristudier om temaet tilpasset opplæring har vi i hovedsak funnet teorier som omhandler pedagogisk differensiering. I dette begrepet legger vi konkrete

metoder eller organisatoriske grep som læreren kan gjøre for å tilrettelegge opplæringssituasjonen for å nå målet om en tilpasset opplæring for alle. Vi har ikke funnet teori som omhandler ledelsens betydning i dette arbeidet. Dette er etter vårt syn, et viktig og spennende forskningsfelt, som vi ønsker å få mer innsikt i. I vårt analysearbeid har vi derfor valgt å analysere arbeidet med tilpasset opplæring i to ungdomsskoler med utgangspunkt i teorier om ledelse og om organisasjonsutvikling, sett i forhold til teorier om tilpasset opplæring. Vi vil rette hovedfokus mot det rektor forteller om sitt arbeid. Vi har imidlertid valgt å speile hans/hennes fortelling i forhold til de historiene utvalgte lærere på skolene forteller, for å på denne måten å få større bredde i vårt materiale.

1.2.1 Problemstilling

Vi har valgt denne problemstillingen for vår oppgave:

Hvordan formulerer skoleledere og lærere sin forståelse av begrepet tilpasset opplæring, og hvordan arbeider de for å realisere dette på egen skole?

1.2.2 Forskningsspørsmål

På bakgrunn av problemstillingen over, har vi følgende forskningsspørsmål som vi ønsker å få svar på:

Ledere

Hvordan formulerer skoleleder sin forståelse av tilpasset opplæring?

Hvordan arbeider skoleleder med tilpasset opplæring på egen skole? (Hva gjør hun konkret, kan hun gi eksempler på dette?)

Hva mener/tror skoleleder at lærerne gjør og hva konkret baserer hun sine oppfatninger på? Har hun eksempler å vise til?

Hva mener skoleledere hun lykkes med i arbeidet med tilpasset opplæring og hvorfor?

Lærere

Hvordan formulerer lærerne begrepet tilpasset opplæring?

Hva gjør lærerne i praksis i forhold til tilpasset opplæring? Kan de vise til eksempler på god praksis?

Hvilken betydning mener lærerne skoleleder har for arbeidet med tilpasset opplæring?

1.3 Presentasjon av caset

Vi har valgt å hente vår empiri fra to ungdomsskoler som vi kaller Solhaugen og Fjellstad skole. Begge skolene ligger i en bykommune. Solhaugen skole er valgt til demonstrasjonsskole, bl.a. på grunn av sitt arbeid med tilpasset opplæring. En avgjørende grunn til at vi valgte å hente våre informanter fra denne kommunen er at skoleeier (kommunen), har hatt tilpasset opplæring som et uttrykt satsningsområde over lang tid. Vi håper og tror derfor at vi kan finne interessante sammenhenger mellom ledelse og arbeid med tilpasset opplæring i vårt materiale. Solhaugen skole ble bygd for seks år siden, mens Fjellstad skole er nyrestaurert i år. Begge skolene har åpne løsninger og flotte lokaler. De er omtrent like store. Solhaugen har ca 40 lærere, mens Fjellstad har ca 50 lærere. Begge skolene har sekretær med økonomiutdannelse og trinnledere som også fungerer som avdelingsledere. Vi opplever at rektorene på begge skolene er engasjerte og kunnskapsrike, med både et pedagogisk fokus og et fokus på personalutvikling.

Det er etter vår oppfatning allikevel noen viktige forskjeller på skolene. Solhaugen skole er som sagt en demonstrasjonsskole. Den ligger i et nyetablert boligområde litt i utkanten av byen. Rektor var den første som ble ansatt på skolen, og hun har

intervjuet og ansatt alle sine medarbeidere. Da skolen var ny, flyttet 1/3 av det nåværende personalet fra en annen skole til Solhaugen, men alle måtte søke på jobbene på vanlig måte. Resten av personalet har rektor ansatt i løpet av de siste seks årene.

Fjellstad skole er over 40 år gammel. Skolen har vært igjennom en omfattende rehabilitering og ombyggingsfase og framstår nå som ny og moderne. Skolen ligger i et etablert boligområde, og har en ressurssterk foreldregruppe. Flere av lærerne har arbeidet på skolen i mange år. Rektor har vært ansatt på skolen i seks år. Skolen er rik på tradisjoner og lærerens ord har, i følge rektor, stor makt og tillegges stor vekt.

Vi mener at disse forskjellene er viktige, og må tas med i betraktningen i vår analyse av arbeidet med tilpasset opplæring på de to skolene. Vi viser for øvrig til en grundigere presentasjon og analyse av skolene senere i oppgaven.

1.4 Avgrensing av oppgaven.

I denne oppgaven har vi valgt å diskutere tilpasset opplæring ut i fra et ledelsesperspektiv. Vi vil undersøke rektors rolle og innflytelse på lærernes arbeid med tilpasset opplæring, med vekt på organisasjonsutvikling og skolekultur. Dette vil vi gjøre gjennom analyse av materialet vi får gjennom kvalitativ forskning der vi har valgt å bruke intervju som metode. Vi kan på bakgrunn av vår analyse ikke si noe om hvordan informantene i realiteten arbeider med tilpasset opplæring, bare om det de selv sier at de gjør, deres uttrykte teori. For å kunne ha uttalt oss om deres bruksteori, om det de faktisk gjør i arbeidet med tilpasset opplæring, måtte vi ha gått inn og observert hva som skjer i praksis (Argyris og Schön i Møller 2004). Det hadde vært interessant, men faller utenfor rammen av denne oppgaven.

Vi har valgt å ta utgangspunkt i en vid definisjon av begrepet tilpasset opplæring. En vektlegging av det konkrete arbeidet som skjer i klasserommet i forhold til tilpasning til fellesskapet, ville etter vår oppfatning stilt krav om en annen og mer omfattende metodeinnsamling. For å sikre validitet i vår undersøkelse ville vi hatt behov for å

observere klasseromspraksis, og muligens trukket inn elever og foreldre som informanter til vår empiri. Det hadde vært interessant, men det hadde blitt en for omfattende undersøkelse innenfor rammen av denne oppgaven. Vi vil heller ikke ta opp konkrete problemstillinger knyttet til det skolen definerer som spesialundervisning, det vil si undervisning spesielt tilrettelagt for elever etter § 5.2 i Opplæringsloven.

Den ene skolen har en kvinnelig rektor og den andre skolen har en mannlig rektor. Empirien viser at de i noen utstrekning arbeider på to ulike måter. Dette kan gi rom for å diskutere kjønnsforskjeller i lederjobben. Dette perspektivet har vi imidlertid ikke valgt å trekke inn i oppgaven.

Vi har hentet vårt datagrunnlag fra ungdomstrinnet fordi vårt generelle inntrykk er at tilpasset opplæring for alle elever møter større utfordringer på ungdomstrinnet enn på barnetrinnet. Dette mener vi er et særlig spennende utgangspunkt for en oppgave om ledelse av tilpasset opplæring.

2. Teorigrunnlag

Vi vil i dette kapitlet først presentere og begrunne vårt teorigrunnlag, deretter vil vi presentere våre valgte teorier innenfor områdene ledelse, organisasjonsutvikling og tilpasset opplæring.

Ledelse

Vi har valgt å ta utgangspunkt i et relasjonelt perspektiv på ledelse. Dette har vi valgt ut ifra at vi har en grunnleggende antagelse om at ledelse er noe som foregår mellom personer som er virksomme i en sosial praksis, og at denne praksisen er i kontinuerlig endring. I dette perspektivet blir ledelse sett på som en samhandlings- og forhandlingsprosess, der aktørene gjennom det de sier og gjør påvirker hverandre gjensidig, og på den måten bidrar til utviklingen av kulturen i organisasjonen. Vi tror at det relasjonelle perspektivet på ledelse er et nyttig utgangspunkt for oss i vår analyse og drøfting av ledelse av tilpasset opplæring, fordi vi mener at dette angår alle i organisasjonen, og at det bør være gjenstand for kontinuerlig drøfting og utvikling. Vi har valgt å legge vekt på teori av Møller (1996, 2004, 2006, 2007), Fuglestad (1997, 2006), Lillejord (1997, 2003), Wadel (2002) og Sørhaug (1996). Vi mener disse teoriene belyser det valgte perspektivet på ulike måter og at de utfyller hverandre.

Organisasjonsutvikling

I tillegg til teorier om ledelse mener vi det er viktig å analysere og drøfte vår problemstilling i lys av teorier som omhandler utvikling av lærende organisasjoner. Dette håper vi kan gi oss konstruktive innspill på hvordan en leder også kan arbeide med organisasjonsutvikling for å nå målet om tilpasset opplæring.

Gjennom analysearbeidet vårt ble vi imidlertid også opptatt av hvilken betydning skolekultur har for hvordan skoleleder lykkes i sitt arbeid med å utvikle skolen til en lærende organisasjon. I kapitlet om organisasjonsteori har vi derfor valgt å legge vekt på teorier som både sier noe om hvordan vi kan utvikle skolen til en lærende

organisasjon og om hvordan en skolekultur utvikles. Vi tror dette er viktige faktorer i skolens arbeid med tilpasset opplæring for alle. Vi har en for forståelse om at forklaringen på hvorfor noen skoler lykkes bedre med dette arbeidet enn andre, ligger her. Innenfor dette temaet har vi valgt å ta utgangspunkt i teori av Lillejord (1997, 2003), Wadel (2002), Dale (1998), Møller (1996), Dale og Wærness (2003), Berg (1995), Senge (2004), Roald (1999), Jacobsen & Thorsvik (2002), Hargreaves (1994) og Karseth (2004).

Tilpasset opplæring

Vi har tidligere nevnt at vi har en vid forståelse av begrepet tilpasset opplæring. For å få et best mulig utgangspunkt for å analysere og drøfte skolenes arbeid, har vi derfor valgt å bruke teori som belyser ulike sider av begrepet. Teori vi mener er relevant her er Dale (1998), Dale og Wærness (2003), Jensen (2006), Klette (2007) og Bachmann og Haug (2006).

Hos Dale og Wærness mener vi at vi har funnet et godt analyseverktøy i deres syv kategorier for et differensiert opplæringsløp, mens vi hos Jensen finner teori med vekt på tilpasning til fellesskapet. I tillegg drøfter vi våre funn i lys av Bachmann og Haug sin forskningsrapport fordi den sier noe om hvordan tilpasset opplæring praktiseres i norske skoler i dag.

Vi mener at disse teoriene til sammen gir oss et godt teoretisk grunnlag for å beskrive og analysere kompleksiteten i ledelse av en skoles arbeid med tilpasset opplæring. Med en slik belysning av temaet vil vi forsøke å fange opp ulike dimensjoner og faktorer vi mener er viktige i dette arbeidet.

2.1 Teorier om ledelse

I statlige styringsdokumenter for skolen omtales gjerne ledelse som avgjørende for en skoles utvikling (Møller og Sundli 2007). Stortingsmelding 30 (2003/2004) Kultur

for læring, understreker også behovet for et kraftfullt lederskap for å utvikle skolen til en lærende organisasjon.

På slutten av 1970-tallet oppstod det et markert skille i forskningstilnærmingen på ledelse. Fram til da hadde den dominerende oppfatningen innenfor feltet vært at ledelse kunne beskrives med enkle oppskrifter og generelle lover. Det hersket en tro på at en kunne finne fram til lineære årsak -virkningsrelasjoner og generelle kriterier for god ledelse. I dag er forskningstilnærmingen av ledelse som fenomen mer dominert av en forståelse som understreker betydningen av den spesifikke sammenhengen ledelse utøves i, med en organisasjonsforståelse som understreker det tvetydige og irrasjonelle parallelt med en mer fornuftsstyrt oppfatning (Møller 2004).

Ledelsesbegrepet har ingen klar definisjon, og stadig nye begreper blir tatt i bruk for å fange inn ulike dimensjoner ved ledelse. Pedagogisk ledelse, total kvalitetsledelse, endringsledelse, strategisk ledelse, læringssentrert ledelse, bærekraftig ledelse, verdibasert ledelse, transformativ ledelse og distribuert ledelse er eksempler på slike begreper som prøver å fange inn tidmessig viktige sider ved ledelse i skolen (Møller 2006).

2.1.1 Relasjonelt perspektiv på ledelse

I dette perspektivet tenker en at ledelse er noe alle i organisasjonen tidvis kan og må utøve. Dermed vil det forekomme ledelse også i situasjoner der det ikke finnes formelle ledere. Ledelse blir dermed forstått som et mellommenneskelig forhold. En slik forståelse av ledelse gjør det derfor nødvendig å fokusere på både formelle ledere og ledede, og på relasjonen mellom dem (Fuglestad og Lillejord 1997:41).

Et relasjonelt perspektiv på ledelse har sitt utgangspunkt i demokratisk, ideologisk forståelse av lederskap, og bygger på betraktninger omkring utøvelse av ledelse som omhandler kommunikasjon som dialog, likeverd i beslutninger, kompetanseutvikling, refleksjon og læring i organisasjoner (Møller og Fuglestad 2006).

Selv om ledelsespraksis ikke bare er knyttet til formell posisjon, så har formelle ledere makt og myndighet til å påvirke agendaen og hva som får oppmerksomhet i skolen. Dette gjør at de formelle ledernes handlinger er viktige for skolens utvikling (Møller og Sundli 2007).

2.1.2 Pedagogisk versus administrativ ledelse

Innenfor forskning på skoleledelse er det vanlig å skille mellom begrepene pedagogisk og administrativ ledelse. Møller (ibid.) viser til at i de fleste spørreundersøkelser som er gjennomført blant rektorer og andre skoleledere, framheves gjerne betydningen av pedagogisk ledelse i skolen. I følge Møller kan administrativ og pedagogisk ledelse vanskelig skilles fra hverandre. Administrasjon handler om å håndtere regler og har som overordnet mål å skape system og orden i organisasjonen, og kan derfor vanskelig skilles fra pedagogisk ledelse som er knyttet til organisasjonen som helhet. Den ene eller den andre typen ledelse kan imidlertid være mer eller mindre dominerende, og det kan være interessant å kategorisere ledelsesaktivitetene i vårt analysearbeid i forhold til disse to dimensjonene.

Administrativ ledelse skal sikre at organisasjonen fungerer her og nå, og er nødvendig for å bygge opp systemer og regelverk som sikrer at organisasjonen fungerer effektivt. Vi finner to typer administrative lederstiler: Innovativ administrativ ledelse som representerer en ”slik kan det gjøres” kultur, og byråkratisk administrativ ledelse som representerer en ”slik skal det gjøres” kultur. Administrativ ledelse alene vil ifølge Wadel (i Fuglestad & Lillejord 1997) hindre organisasjonen i å utvikle og fornye seg. Skal fornying, utvikling og endring finne sted, kreves det i tillegg læring i organisasjonen. Ledelse som er knyttet til å initiere og lede slike læringsprosesser, betegnes som pedagogisk ledelse.

For å lykkes med den pedagogiske ledelsen i en organisasjon forutsetter det et relasjonelt perspektiv på ledelse. Dette henger bl.a. sammen med at vellykket læring forutsetter dialog og at man får til en gjensidig prosess hvor både ”lærere” og ”lærende” lærer til seg og lærer fra seg (Fuglestad & Lillejord 1997:46).

Wadel skiller mellom reproduktiv og produktiv pedagogisk ledelse. Ved reproduktiv pedagogisk ledelse er siktemålet hovedsakelig læring av bestemte kunnskaper og ferdigheter. Reproductiv pedagogisk ledelse bærer preg av at man har ferdige løsninger på problemet. Produktiv ledelse derimot bærer preg av at lederen ser det som viktig å være spørrende og få i gang refleksjonsprosesser utover tilegnelsen av bestemte kunnskaper. Disse formene for læring er i følge Wadel infiltrert i hverandre, og forutsetter til en viss grad hverandre (Wadel i Fuglestad & Lillejord 1997).

Pedagogisk ledelse kan derfor utøves både for å fremme en utviklingsorientert kultur, og den kan bidra til å opprettholde en fasitkultur. I følge Møller (Møller og Sundli 2007) må derfor også pedagogisk ledelse være gjenstand for kontinuerlig kritisk vurdering i lys av mål og prinsipper for opplæringen.

Pedagogisk ledelse har spesielt stor betydning for utviklingen av den delen av organisasjonskulturen som vi kan betegne som organisasjonens læringskultur (Fuglestad & Lillejord 1997: 39).

Fuglestad nevner tre eksempler på viktige funksjoner i pedagogisk ledelse:

- utvikling av en pedagogisk visjon
- utvikling av en skolekultur og et kollegafelleskap preget av tillit, samarbeid og med vekt på gode, faglige prestasjoner
- støtte til lærernes profesjonelle utvikling - individuelt og kollektivt (Fuglestad i Møller 2006)

2.1.3 Makt og tillit

Grunnlaget for innvirkning og makt er å ha legitimitet. Legitimitet er imidlertid ikke noe en kan kreve, det er noe man får, og er framfor alt knyttet til utvikling av tillitsforhold, og er resultat av prosesser som går over år (Møller 2004).

Sørhaug (1996) mener at faglig dyktighet aldri kan erstatte håndtering av makt, myndighet og mennesker. Han hevder at ledelse først og sist er en relasjon som baserer seg på et mandat. Dette mandatet er imidlertid en levende sosial prosess av makt og tillit som ledelsen både blir gitt og må ta, både ovenfra og nedenfra i organisasjonen.

Ledelsesfunksjoner krever således at det spenningsfylte samspillet mellom makt og tillit hele tiden må håndteres (Sørhaug 1996).

Det er den nære forankringen til makt og autoritet som gjør at begrepet ledelse må forstås interaktivt eller relasjonelt (Sørhaug 2004). Dersom en skoleleder ikke har de ansattes tillit, vil han heller ikke ha muligheter til å få dem med seg i pedagogisk utviklingsarbeid.

I konklusjonen etter den internasjonale komparative studien ”Successful School leadership project”, skriver Møller (2006) at et fellestrekk ved de skandinaviske studiene er at lærerne i utstrakt grad blir møtt med tillit fra sine ledere, og at de generelt ønsker en leder som er målrettet, kan sette klare grenser, og som gir støtte og tilbakemelding til dem i deres arbeid. Å lete etter sikre bevis på tillit er imidlertid umulig, siden tillit forutsetter seg selv (Sørhaug 1996).

Med utgangspunkt i dette perspektivet vil det bli viktig for oss å se på relasjoner både mellom aktører, de ledelsesverktøyene en tar i bruk og de strukturene og den kulturen som er etablert i skolen som organisasjon, i vårt analysearbeid.

2.1.4 Krav, støtte og kontroll som ledelsesstrategi

Møller skriver om dilemmaer i skolehverdagen (Møller 1996). Som rektor er man dels arbeidsgiver, dels kollega, dels er man styrt gjennom et regelverk og dels gjennom et system som oppfatter seg som profesjonelt. Som leder står man ofte overfor komplekse og motsetningsfylte forventninger, som igjen resulterer i konfliktsituasjoner der en må ta valg. Noen ganger har en tid til å reflektere over hva en ønsker å gjøre, og man tar et bevisst valg i forhold til det man klarer å forutse i øyeblikket. Andre ganger er man tvunget til å ta beslutningen intuitivt og spontant.

Pedagogisk ledelse innebærer å legge til rette for kontinuerlig utvikling og læring i skolens voksenmiljø og blant elevene. Ansvar for et godt læringsmiljø, pedagogisk utviklingsarbeid, tilrettelegging av personalutvikling og samarbeid, er en av mange pålagte oppgaver til en leder. Møller skiller mellom lojalitetsdilemmaer og styringsdilemmaer. I følge stillingsinstruksen har man som rektor ansvar for å

fremme samarbeid og trivsel mellom alle som er knyttet til skolen. Lojalitetsdilemma innebærer at rektor i visse situasjoner må velge om hun/ han først og fremst skal være lojal mot elever og foresatte, mot lærere, mot overordnede, den nasjonale læreplanen, eller sitt eget pedagogiske grunnsyn. Å ta klart parti i en sak kan være vanskelig og, i verste fall, føre til at saken blir enda mer fastlåst.

Konflikter mellom behovet for kontroll og innsikt i hvilke strategier som fremmer læring, kommer for eksempel til uttrykk i handlinger der rektor må ta valg vedrørende hierarkisk styring versus selvstyring, krav versus støtte og forandring versus stabilitet. Møller kaller dette styringsdilemmaer. Hun stiller spørsmålet:

Hva skjer, og hvilke problemer er involvert når man velger høy grad av styring framfor lav grad av styring, og vice versa? Er valg av handlingsmønstre dysfunksjonelt i forhold til de målene man ønsker å realisere? (Møller 1996:47)

Dilemmaet mellom krav og støtte oppleves særlig ved tilrettelegging for læring, og når en skal motivere medarbeiderne til innsats. Som formell leder ønsker man å kombinere krav og støtteordninger for å møte utfordringer i skolen som er knyttet til forandring og læring, men i de enkelte situasjonene kan det være vanskelig å vite hva som er god strategi.

Når og overfor hvem fungerer krav motiverende? Når og overfor hvem er det en bedre strategi å opptre støttende? (Møller 1996:66)

Alle føler seg forpliktet til å innordne seg i skolehierarkiet og de lover og regler som gjelder, men de reagerer ulikt overfor pålegg fra overordnet.

Møller understreker nødvendigheten av kontinuerlig refleksjon rundt balansepunktet mellom krav og støtte. Hun påpeker også det etiske aspektet vedrørende krav. Er det rettferdig å stille de samme kravene til alle medarbeiderne? Hun mener at i hvor stor grad den enkelte rektor erfarer disse dilemmaene, har sammenheng med kulturen på den enkelte skolen.

Vi mener at de ovenfor beskrevne faktorene er med på å belyse ulike sider av et relasjonelt perspektiv på ledelse, og de danner et godt utgangspunkt for vår analyse

og drøfting av ledelse av tilpasset opplæring. Vi velger i vår analyse av ledelsespraksis senere i oppgaven å ta utgangspunkt i kategoriene krav, støtte og kontroll. Vi opplever at disse begrepene fungerer godt som et analyseverktøy, og inn i disse begrepene finner vi også aspekter som omhandler makt og tillit.

2.2 Organisasjonsteori med vekt på lærende organisasjoner og skolekultur

Det er ikke bare teorier om ledelse som kan være med på å belyse en skoleleders arbeid med tilpasset opplæring. Vi velger i tillegg å trekke inn teorier om organisasjonsutvikling, her med utgangspunkt i lærende organisasjoner og skolekultur. Vi mener dette gir utdypende og interessante perspektiver på en skoleleders arbeid i et relasjonelt perspektiv der utviklingen av organisasjonen er noe som skjer i samarbeid med andre, både innenfor og utenfor organisasjonen.

2.2.1 Lærende organisasjon

Skolen som organisasjon har lang tradisjon i å rette sin oppmerksomhet mot elevenes læring. Lillejord (2003) mener at dette i dag er i ferd med å endres, og at det nå forventes at oppmerksomheten også rettes mot lærernes læring. Det tas initiativ til å vurdere kvaliteten på skolens læringsprosesser mer allment, og at skolen som en følge av dette må gjøres til en lærende organisasjon. Hun mener at skolen kan si den lykkes som lærende organisasjon når den arbeider slik at den

lærer av sin egen praksis. Organisasjonens medlemmer vurderer arbeidet som blir gjort, og reflekterer over det de gjør på en slik måte at de kan forandre på sin praksis. (Lillejord 2003:21)

Oppmerksomheten må rettes mot læring i vid forstand, både elevenes, lærernes, skoleledernes og organisasjonens læring, og på at ulike kunnskapssyn påvirker praksis i skolen. Lillejord er opptatt av at skal man klare å forandre noe i skolen, må man fokusere på relasjoner og samhandling.

Det finnes ingen allmenn akseptert definisjon på hva man skal legge i betegnelsen organisasjonslæring og lærende organisasjoner. Et gjennomgående trekk hos de fleste teoretikere som har skrevet om lærende organisasjoner, er imidlertid at endring forutsetter metodisk og systematisk læring på alle nivåer i organisasjonen, at man ser endring som en vedvarende prosess, og at man alltid tenker helhetlig.

For å skape kunnskap i organisasjoner mener Lillejord at det er tre forutsetninger som må være til stede:

- De som skal være aktive i prosessen må ha tillit til at de kan lykkes.
- De som går inn i prosessen går inn uten ”riktige” svar
- Vi må bygge på det vi allerede vet, kan og gjør

I en skole som lærer om læring skapes kunnskap gjennom dialoger mellom mennesker som samhandler. Læring blir følgelig sett på som en intersubjektiv aktivitet. Skal vi forandre noe i en organisasjon, må vi først undersøke om det vi faktisk gjør, hjelper oss til å nå målet for organisasjonen. Hvis svaret på dette spørsmålet er nei, må vi finne ut hvorfor, før vi kan handle i forhold til det. Problemet kan være målet som er formulert for arbeidet, midlene som brukes for å nå målene, eller kriteriene som anvendes for å vurdere arbeidet. Problemet kan også skyldes samspillet mellom disse tre forholdene (Lillejord 2003).

En oversikt over de mest grunnleggende kjennetegn for lærende organisasjoner er:

- Hele tiden å ha et blikk rettet mot verden utenfor
- Er opptatt av å lære og å åpne for å eksperimentere
- Har en høy terskel for å tolerere feil
- Forutsetter kollegialt samarbeid
- Er engasjert i omfattende erfaringsutveksling

(Karsten m.fl. i Lillejord 2003)

Kan skoler lære?

Knut Roald (1999) stiller spørsmål om skoler kan lære. Han oppfatter teorien om lærende organisasjoner som egnet til å avdekke potensialet for utvikling i skolen, og han har utviklet tre typologier for å vise hvilke fremgangsmåter eller strategier skoler har en tendens til å velge når de skal i gang med utviklingsarbeid. Han mener det er mulig å plassere skoler i kategorier som han kaller vedtaksorienterte, opplæringsorienterte eller prosessorienterte. Roald har gjennom sine typologier vist at en lærende skole må utvikle en organisasjonsstruktur som egner seg til å arbeide med barn og unge som skal lære. Sammenligner vi dette med Wadels (i Lillejord 2003) produktive og reproduktive læringskulturer, kan vi vel si at de vedtaks- og opplæringsorienterte skolene tilhører en reproduktiv læringskultur, mens den prosessorienterte tilhører den produktive.

I følge Roald er det et paradoks at mange lærere liker rasjonelle tilnærminger og formell saksgang, samtidig som de tar avstand fra byråkrati som arbeidsform. Han tror dette henger sammen med at en politisk kultur har fått lov til å bre seg i skolen fordi lærere mangler et felles pedagogisk språk for å uttrykke erfaringer og forståelse for læringssituasjoner.

Visjon

I følge Jacobsen & Thorsvik (2002) må ledere formulere og kommunisere en visjon og verdier som gir organisasjonen mening. Hensikten med dette er å skape involvering og engasjement slik at de ansatte lettere vil føle ansvar og interesse for å opprettholde organisasjonen. Dette kalles også verdibasert ledelse. Når en visjon utformes må ledelsen ta hensyn til både interne og eksterne interesser. Dette kan føre til at visjonen ikke blir særlig presis. Viktige lederegenskaper for å skape en effektiv organisasjon er særlig evnen til å utvikle en visjon og til å inspirere. Dette finner vi særlig innenfor den tradisjonen som kalles transformasjonsledelse (Jacobsen & Thorsvik 2002:400).

I følge Peter Senge (2004) er en felles visjon avgjørende for den lærende organisasjonen. Visjonen må være noe som alle i organisasjonen oppfatter likt og som man forplikter seg til. Det er viktig med en felles visjon fordi

det gir læringen fokusering og energi (Senge 2004:212)

Senge hevder videre at visjonen blir klarere der mennesker snakker sammen. Når visjonen blir klarere blir medarbeiderne mer entusiastiske, og det har en positiv, selvforsterkende effekt. Det er imidlertid viktig å være oppmerksom på at dersom visjonen oppleves som noe som ikke kan endres og at en ikke når fram med sine synspunkter, kan prosessen gradvis stoppe opp, og man kan oppleve en økende polarisering av synspunkter (Senge 2004:231).

Skoleleders handlingsrom

For Berg (1995) er skoleutvikling et spørsmål om tolkning av indre og ytre grenser, og om hvordan vi er i stand til å utnytte det handlingsrommet Berg mener ligger mellom disse grensene. Han skiller mellom styring av skolen og styring i skolen. Med styring av skolen forstås det formelle oppdraget, læreplaner og andre offisielle styringsdokumenter som skal være med og styre skolen i en ønsket retning, de ytre grensene. Berg knytter styring av skolen til legalitetsperspektivet.

Skal en se på de indre grensene og styring i skolen, må en se på den enkelte skoles verdigrunnlag og den kultur som er fremtredende. Skolekulturen består av et uttall uformelle styringsmekanismer som skolens historie/tradisjoner, yrkesgruppenormer, sosialpsykologiske strømninger, nærmiljøfaktorer osv. Styring i skolen er knyttet til legitimitetsperspektivet. Betydningen av skolelederens legitimitet har vi også skrevet om i teorien om ledelse.

Vi forstår ledelse av lærende organisasjoner som å se, og å utnytte handlingsrommet mellom de indre og ytre grensene slik Berg beskriver dem. Vi mener det er i dette rommet lederen har de største påvirkningsmulighetene i organisasjonen.

Tradisjonelt sett har skoleledelsen ved den enkelte skole vært ansvarlig for administrering og forvaltning, og den enkelte lærer har vært ansvarlig for sin undervisning, sin klasseromspraksis. Berg kaller dette for

hypotesen om den usynlige kontrakten (Berg1995:116).

I dagens skole er skolelederen ansvarlig for hele skolens virksomhet. Vi mener det fortsatt finnes norske skoler der den usynlig kontrakten eksisterer. Dette vanskeliggjør skolelederens arbeid, og er en faktor som vil virke hemmende i en lærende organisasjon som baserer seg på at medlemmene sammen reflekterer over praksis og gjør endringer ut fra en felles forståelse for hva dette innebærer. En samordning av innsats og samspill mellom kollegaer er avgjørende for hvilke resultater som nås. Skolens ledelse må derfor både forstå læreryrkets egenart, og kunne bidra til inspirasjon og kompetent samordning (Møller og Sundli 2007). Målet er å eliminere den usynlige kontrakten.

Utvikling av et profesjonsspråk

Et felles profesjonsspråk og tid og rom for refleksjon utover den daglige handlingstvangen blir av flere betegnet som betingelser for at praksisfeltet skal fungere som læringsarena (Dale 1998, Møller 1996). De daglige samtaler mellom kollegaene på en skole er i følge Dale og Wærness (2003) veven i et selvforsterkende positivt løp for å utvikle opplæringskvalitet, men en forutsetning er at kollegaene snakker det samme språket. For å utvikle en profesjonell kompetanse trenger lærere å utvikle et profesjonsspråk. Dette profesjonsspråket har i følge Dale og Wærness tre nivåer, K1, K2 og K3.

På K1-nivået kommuniserer læreren med elevene om deres læringsarbeid og har rollen som organisator av elevens opplæringsforløp. På K2-nivået handler det om hva som skjer før og etter selve opplæringsforløpet. Tilrettelegging for, og vurdering av elevenes læring er viktig. K3-nivået er det høyeste nivået. Her reflekterer lærere over egen praksis og utvikler teori. Kritiske analyser av skolens utviklingsarbeid er kompetanse på dette nivået (Dale og Wærness 2003:194). Betingelsen for utvikling av lærernes profesjonalitet er et felles vokabular av begreper. Dale hevder videre at

pedagogisk profesjonalitet – forutsetter at en kommuniserer i og selv konstruerer didaktisk teori (K3) (Dale 1998:77).

Vi ønsker i vår analyse senere i oppgaven å drøfte skolenes utvikling av et profesjonsspråk fordi vi mener dette er av betydning for deres arbeid med tilpasset opplæring.

Læring i lærende skoler

Læring i lærende organisasjoner er basert på at det finnes en organisasjonskultur som verdsetter kontinuerlig læring. Samhandling hvor læring er en hovedhensikt er basert på to delhandlinger, å lære fra seg og å lære til seg (Wadel 2002:16). Sosiale relasjoner i skolen er definert som læringsforhold. Her kommer ledelsens ansvar inn. Skal en leder lykkes med å få til en lærende organisasjon på sin skole, forutsetter det et samarbeidsorientert klima preget av tillit og motivasjon.

Det er nok mange faktorer som avgjør om en skole kan betegnes som en lærende organisasjon eller ikke. Vi antar at samme skole kan skåre høyt i forhold til å betegnes som ”lærende skole” i forhold til noen satsningsområder eller utviklingsområder, mens den samme skolen kan komme dårlig ut i forhold til et annet område. Det er dermed nærliggende å spørre seg om det er identifiserbare faktorer som kan påvirke hvorvidt en skole kan defineres som lærende eller ikke. Det finnes nok en rekke faktorer som spiller inn her, ikke bare enkeltfaktorer, men sikkert også ulike faktorer i kombinasjon, så klare svar på denne problemstillingen finnes nok ikke. Vi mener imidlertid at både ledelse og skolekultur er nøkkelord i arbeidet med å utvikle skolen til en lærende organisasjon og til å realisere kravet om tilpasset opplæring for alle elever.

2.2.2 Skolekultur

Ulike innfallsvinkler til kulturbegrepet

Jacobsen & Thorsvik (2002) beskriver tre nivåer i en organisasjonskultur. Nivå a består av de grunnleggende antakelsene. Det som i en organisasjon blir tatt for gitt og

som er usynlig. Disse antagelsene diskuteres ikke, ”det bare er sånn” og sannsynligvis er det ingen som tenker på at de kan endres. Nivå b omfatter verdier og normer som er mer uttalte i organisasjonen og som kommer til syne gjennom for eksempel skolens pedagogiske plattform. Dette er verdier og normer som diskuteres i organisasjonen, og som de ansatte har et bevisst forhold til. ”Slik gjør vi det, eller forsøker vi å gjøre det på vår skole”. Nivå c er artefakter eller fysiske kulturuttrykk. Disse er synlige, men ikke alltid like lett å tyde. Eksempler på disse er hvor de ansatte sitter på personalrommet med faste plasser og hvordan man går kledd.

Wadel (i Fuglestad & Lillejord 1997) bruker begrepene produktiv og reproduktiv for å betegne hvordan ulike oppfatninger av læring bidrar til å forme ulike læringskulturer. I en reproduktiv læringskultur vil vi være opptatt av at det finnes ferdige svar på de fleste spørsmål, den kan med andre ord kalles produkt- eller fasitorientert. I en produktiv læringskultur er man derimot opptatt av at det er viktig å få i gang refleksjonsprosesser, som blant annet utfordrer det man ellers tar for gitt.

Karseth (2004) viser gjennom sine fire R’er hva som kjennetegner organisasjonskultur som gir gode læringsmuligheter. Hennes fire R’er står for raus, robust, redelig og reflekterende. Hun mener at i en raus kultur verdsettes mangfold og nye måter å gjøre ting på. Det er rom for eksperimentering. En robust kultur er i stand til å håndtere motstand, usikkerhet og takle kritikk. Her settes søkelyset på hvordan man kan lære av egne feil i stedet for å fordele skyld. I en organisasjon som preges av redelighet følges etiske og demokratiske spilleregler, og man forventer en anstendighet i personalbehandlingen og i oppgavefordelingen. En selvreflekterende kultur forutsetter et kollektivt rom for kunnskap- og erfaringsdeling, faglige diskusjoner og argumentasjon hvor alle er deltakere og gir nødvendig bevegelse og næring til å holde fast, og til å fornye. Her er det rom for kritikk og lov til å vise sin skepsis.

Hargreaves’ fire former for læringskulturer

Hargreaves (1994) tar opp viktige problemstillinger knyttet til arbeidet med skolekultur. Han sier her at lærerens yrkeskultur har to viktige dimensjoner, innhold

og form. Innholdet består av alle de vesentlige holdninger, verdier, overbevisninger, vaner, antagelser og måter å gjøre ting på som en bestemt gruppe lærere er felles om. Lærerkulturens formside består av de karismatiske relasjonsmønstrene og samværsformene mellom medlemmer i ulike kulturer. Hargreaves sier videre at

å forstå lærerkulturens formside betyr å forstå mange av begrensningene og mulighetene når det gjelder endringer i skolen og utviklingen av lærerarbeide (Hargreaves 1994:174).

Han nevner fire former for læringskulturer som har forskjellige implikasjoner for lærerarbeid og for endring i skolen. Disse kulturene er: individualisme, samarbeid, påtvunget kollegalitet og balkanisering.

Individualisme

Individualisme kjennetegnes av lærere som

underviser alene, bak lukkede dører og i sitt eget klasserom (Hargreaves 1994:174)

Tvungen individualisme kjennetegnes av at læreren planlegger, underviser og i det store og hele arbeider alene. Dette kan skje fordi det er vanskelig for lærere å finne felles planleggingstid, fordi det er stor fysisk avstand mellom lærere eller fordi det er få lærere å samarbeide med. Strategisk individualisme kjennetegnes av at det er læreren selv som konstruerer og skaper en arbeidssituasjon som preges av lite samarbeid med andre og som er bevisst valgt fordi det oppleves som tidsbesparende, og den beste måten å utnytte ressursene på. Selvvalgt individualisme er et prinsipielt valg om å jobbe alene. Dette er i følge Hargreaves

en preferert væremåte og arbeidsmåte, ikke en tvungen eller strategisk reaksjon på sider ved arbeidsforholdene (Hargreaves 1994:181).

I følge Hargreaves er ikke individualisme utelukkende noe negativt. Han hevder at det er vesentlig for mange lærere at de opplever en rett til å gjøre uavhengige vurderinger og til å utøve personlig skjønn. Han sier videre at lærere kan oppleve mistrivsel og utilfredshet dersom de opplever at krav til teamarbeid og samarbeid fjerner mulighetene til uavhengighet og initiativ.

Samarbeid

Samarbeid blir ofte framstilt som positivt, og den mest fruktbare veien å gå for å fremme utviklingen av lærerarbeid. Hargreaves viser til forskning som indikerer at den sikkerheten som følger med fellesskap og støtte fra kolleger gjør en mer villig til å eksperimentere og prøve ut nye ting, noe som igjen er viktig for å få til skoleutvikling og lærerutvikling. Det kan se ut som om positiv skoleutvikling, i en viss grad, er avhengig av at det bygges opp positive samarbeidsrelasjoner i lærerkollegiet.

Ulike former for samarbeidskulturer er: den spontane som springer ut av lærerne selv som sosial gruppe, den frivillige som oppstår fordi lærerne ser nytteverdien av den og den utviklingsorienterte der lærerne forholder seg til endringstiltak og selv setter i gang endringer. Her er samarbeidstiden ikke administrativt fastlagt, men samarbeidet skjer i korte, hyppige og uformelle møter. Den kjennetegnes av uforutsigbarhet der en ikke helt vet hva som kommer ut av samarbeidet.

Disse samarbeidskulturene kan omfatte

fellesarbeid i klassene, gjensidig observasjon og fokusert og reflektert utforskning av egen praksis, en stadig søken etter alternativer i en kontinuerlig utvikling (Hargreaves 1994:204).

Påtvunget kollegialitet

Påtvunget kollegialitet innebærer at lærernes samarbeidsrelasjoner ikke er spontane, frivillige eller utviklingsorienterte. Denne formen for kollegialitet kan i følge Hargreaves ha følgende trekk: Administrativ regulering der det er skolens ledelse som krever samarbeid, det er obligatorisk deltakelse, her foregår ofte arbeid som pålegges utenfra, den påtvungne kollegialiteten foregår til faste tider og på faste steder og den er forutsigbar fordi den initieres og styres av skolens ledelse.

En viktig konsekvens av påtvunget kollegialitet kan i følge Hargreaves være ineffektivitet og manglende fleksibilitet der lærerne møtes når de ikke bør møtes, og de møtes uten å ha noe på dagsorden.

Balkanisering

Samarbeid kan knytte sammen, men det kan også skape skiller. Samarbeid kan splitte lærergrupper og skille dem i isolerte og ofte rivaliserende undergrupper. Det er dette Hargreaves kaller balkanisering. Balkanisering kan ha negative konsekvenser både for lærernes og elevenes læring. Kjennetegn på balkaniserte kulturer er at de har lav gjennomtrengelighet og de forskjellige gruppene er isolert fra hverandre. De har høy stabilitet. Dette gjelder både medlemskap og over tid. Det foregår en personlig identifikasjon, gjerne knyttet til utdanning eller fag. Gruppene kan ha politiske anstrøk der noen grupper har mer makt og innflytelse enn andre, og det kan være et samlingssted for egeninteresser. Her er noen lærere "innenfor" og andre "utenfor". I følge Hargreaves er

slike balkaniserte skolestrukturer er dårlig egnet til å utnytte de menneskelige ressursene på best mulig måte, og til å skape fleksible læringsmuligheter for elevene, kontinuerlig utvikling for lærerne og lydhørhet for behovsendringer i miljøet (Hargreaves 1994:243).

Vi mener at disse teoriene om organisasjons- og skolekultur kan gi oss et godt verktøy i vårt arbeid med å analysere og drøfte ledelse av tilpasset opplæring på våre to skoler. Vi vil i den videre analysen og drøftingen av skolekultur i hovedsak ta utgangspunkt i Hargreaves sine fire former for læringskulturer.

2.3 Teorier om tilpasset opplæring

I vårt arbeid med denne oppgaven diskuterte vi hvilken teori eller teorier som kunne være hensiktsmessige og relevante å benytte i forbindelse med temaet tilpasset opplæring. Vi har i vår praksis arbeidet med læringsstiler og læringsstrategier, og det kunne også vært en interessant innfallsvinkel til vårt tema. Vi har imidlertid valgt å se bort fra enkeltmetoder i denne oppgaven. Vi mener at undervisningsmetodene som er vanlig i skolen i seg selv ikke er det som avgjør om opplæringen er god eller dårlig. Hvordan en undervisningsmetode vil fungere i en bestemt undervisningssekvens er avhengig av en rekke faktorer. Som eksempler kan vi nevne relasjonen mellom lærer

og elev, elevene og deres forutsetninger for å jobbe med metoden, hvilket lærestoff og hvilke læringsmål det skal arbeides med og mot, lærerens kompetanse etc.

Vi mener derfor at det alltid finnes flere veier til målet. En lærer bør ha oversikt over ulike læringssyn og ulike undervisningsmetoder, og tilpasse metodene til bl.a. de elevene, de temaene og de målene en arbeider mot.

2.3.1 Styringsdokumenter

I offentlige styringsdokumenter som gjelder dagens skole finner vi begrepet tilpasset opplæring brukt flere steder. I St. meld. nr. 30, står det:

Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen. For å gi et likeverdig tilbud, må skolen gi en variert og differensiert opplæring.

Tilpasset opplæring innebærer at alle sider av læringsmiljøet ivaretar variasjoner mellom elevenes forutsetninger og behov (2003/2004:85,86).

I Læreplanen (LK06) beskrives tilpasset opplæring som grunnleggende elementer i fellesskolen. Her heter det at skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blikk for den enkelte.

Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse (LK06 :10).

Videre heter det at

opplæringen må tilpasses slik at barn og unge får smaken på den oppdagerglede som kan finnes både i nye ferdigheter, praktisk arbeid, forskning eller kunst (ibid :10).

I Opplæringsloven § 1-2. heter det:

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven.

Læringsplakatens 11 punkter sammenfatter og utdyper bestemmelser i det samlede regelverket og skal bidra til å tydeliggjøre skoleeiers ansvar for en opplæring som er i samsvar med lov og forskrift, i tråd med menneskerettighetene og tilpasset lokale og individuelle behov.

Her heter det blant annet:

Skolen og lærebedriften skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter (LK06:31).

I St.meld.16 vektlegges både kompetansen til å undervise og til å lede. Her finner vi:

Lærerens kompetanse omfatter både fagkunnskap og evne til å formidle faget, valg av arbeidsformer og pedagogisk metode tilpasset elevens alder og forutsetninger. Bedre tilpasset opplæring stiller store krav til skolen som lærende organisasjon og dermed til kompetent og tydelig ledelse. Forutsetninger for tilpasset opplæring er lærerkompetanse, organisering og ledelse (2006-2007 pkt. 6.3.4).

Det er vår oppfatning at forståelsen av innholdet i begrepet tilpasset opplæring varierer, og det uttrykkes ofte usikkerhet om hva skolen skal gjøre for å omsette begrepet til pedagogisk praksis. Det skyldes nok at det er vanskelig å gi begrepet et konkret og handlingsrettet innhold (Jensen 2006).

Bachmann og Haug hevder i sin rapport om tilpasset opplæring at forskningen i noen grad skiller mellom en smal og en vid forståelse av tilpasset opplæring. De mener at det i styringsdokumentene for skolen legges opp til en vid forståelse av begrepet, og at dette kan oppfattes som en ideologi eller en pedagogisk plattform som skal prege hele skolen og all virksomhet. Denne forståelsen av begrepet krever et omfattende arbeid som gjennomsyrrer hele skolens virksomhet. Den smale forståelsen er derimot knyttet til konkrete tiltak som metoder og organisering av undervisningen. I følge Bachmann og Haug representerer en rekke av dagens forskning om temaet en smal forståelse av begrepet (Bachmann og Haug 2006).

2.3.2 Begrepet tilpasset opplæring

Begrepet tilpasset opplæring ble første gang formulert i en læreplan i M-87. I planen heter det at tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp i all undervisning i skolen, og at det har klare konsekvenser for valg og tilrettelegging av lærestoff, organisering av arbeidet, tilrettelegging av læringsmiljøet og arbeids- og samværsformer i skolen. Temaet tilpasning har imidlertid en lang historie i norsk skole. Ved hver læreplanrevisjon siden 1939 har fenomenet som vi nå kjenner som tilpasset opplæring, fått et utvidet innhold, samtidig som det endrer seg ut i fra hvilken politisk ideologi som rår (Bachmann og Haug 2006).

Det er mange faktorer som påvirker utviklingen av norsk skole; internasjonale trender innen undervisning der EU-samarbeidet presser fram en tilpasning og en internasjonalisering av utdanningssystemet vårt, nye styringsmåter som New Public Management med en vektlegging av individualisme og tilhørende valgfrihet, og nasjonale behov fra næringslivet som er opptatt av utvikling av kompetanse i befolkningen fordi det har betydning for verdiskapningen i næringslivet (Karlsen 2002).

Vi ser i dette en utvikling av begrepet tilpasset opplæring som går fra det å ha hovedfokus på inkludering av elever med spesielle behov, til i dag å tenke tilpasset opplæring for alle, også for de mest ressurssterke elevene. Kunnskapsløftet har som et av sine overordnede mål å sørge for at omfanget av tilpasset opplæring øker ut fra et klart ønske om at flere elever skal kunne prestere bedre faglig enn de gjør i dag. Forklaring av stor spredning blant norske elevers skåringer i internasjonale tester som for eksempel PISA 2000, har blitt tolket som et uttrykk for manglende tilpasning i undervisningen (Bachmann og Haug 2006).

I den globaliserte økonomien oppfattes utdanning og forskning som viktige konkurransefortrinn. Det gjelder å utvikle en arbeidsstyrke som er motivert for livslang læring, som er innovativ og høyt kvalifisert. Et viktig virkemiddel for å

oppnå dette er tilpasset opplæring (Karlsen 2002:51). Samtidig preges den norske skoleforståelsen av stor vekt på fellesskapet og det kollektive.

Mens de norske utdanningsreformene i de første tiårene etter 2. verdenskrig gjorde likestilling til fanesak med den begrunnelse at vi alle sammen i bunn og grunn er like, tilsier den kulturelle frigjøringen, det nye informasjons- og kommunikasjonssamfunnet, globaliseringen og migrasjonen at likhetsidealet må begrunnes i at vi er ulike og derfor trenger ulike opplæringstilbud (Møller 2006).

I oppsummeringen av evalueringen av Reform 97 (Haug 2004) blir det pekt på at idealene om involvering og tilpasning har stor tilslutning, men at det er langt igjen før målene er nådd. Vi stiller spørsmålstegn ved om en del av forklaringen på dette kan ligge i at begrepet ikke er klart definert, og at praksisfeltet ikke ser klart for seg hvordan en skal arbeide med tilpasset opplæring? Erling Lars Dale understreker viktigheten av at det for skolesektoren utvikles et felles språk som forstås av alle og gir en felles mening (Dale 1998).

Begrepet tilpasset opplæring blir, slik vi har erfart det brukt i den praktiske skolehverdagen, sidestilt med begreper som inkluderende opplæring, likeverdig opplæring og i noen tilfeller i samme betydning som spesialundervisning. Dette har, slik vi tolker det, sammenheng med den historiske utviklingen av begrepet.

Utdanningsdirektoratet ga i 2007 ut informasjonsbrosjyren ”Likeverdig opplæring for alle - et bidrag til å forstå sentrale begreper”. Her forklares *likeverdig opplæring* med å gi alle like muligheter til opplæring. Likeverdig opplæring må derfor forstås både på systemplanet i et nasjonalt perspektiv med utgangspunkt i felles lov, forskrifter og læreplaner, og på individplanet for en opplæring tilpasset den enkeltes evner og forutsetninger.

Inkluderende opplæring innebærer i følge Utdanningsdirektoratet at alle tar del i fellesskapet på en likeverdig måte, faglig, sosialt og kulturelt. Det stiller bl.a. krav til den enkeltes evner til å bygge gode relasjoner med utgangspunkt i menneskers egenverd og likeverd. Inkludering blir da både en prosess og et mål, og dreier seg om

hvordan opplæringsstedet kan møte individets forutsetninger og behov på best mulig måte.

Tilpasset opplæring er en plikt for skoleeier og opplæringsstedets ledelse. Det skal gis en god og forsvarlig opplæring ut fra den enkeltes evner og forutsetninger.

Tilpasset opplæring innebærer bl.a. valg av metoder, lærestoff og organisering for å sikre at den enkelte utvikler grunnleggende ferdigheter og oppnår kompetansemålene.

Dette forutsetter at opplæringssituasjonen tilrettelegges på individ og gruppenivå.

Tilpasset opplæring innebærer at alle sider av læringsmiljøet tar hensyn til variasjoner hos dem som får opplæringen.

Slik begrepene defineres, ser vi at de i stor grad overlapper hverandre innholdsmessig. Både det likeverdige og det inkluderende aspektet må være til stede for at en skal lykkes i arbeidet med tilpasset opplæring, slik vi ser det. Det er ikke nok å tilrettelegge for en pedagogisk differensiering for å oppnå en inkluderende opplæring. Vi må også rette oppmerksomheten mot læringsmiljøets betydning for læring.

2.3.3 Tilpasning som pedagogisk differensiering

Dale og Wærness (2003) beskriver syv grunnleggende kategorier som til sammen kan bidra til å realisere og operasjonalisere den delen av begrepet tilpasset opplæring som omhandler pedagogisk differensiering. Vi mener at deres syv kategorier er et godt analyseredskap for det arbeidet som omhandler lærerens tilpasning til den enkelte elevs evner og forutsetninger.

De syv kategoriene er:

1. Elevenes læreforutsetninger og evner

Læringspotensialet kan forandres og evner kan utvikles gjennom læreprosesser.

Lærestedets differensiering og tilpasning bør derfor ta utgangspunkt i elevenes læringspotensial og oppnådde dyktighet. Viktige stikkord her kan være:

- Overgangen mellom skoleslag – barneskole, ungdomsskole, videregående skole (det 13.årige løpet)
- Skolestartprogram
faglig profil: kartleggingsprøver, kurs i studieteknikk, elevsamtaler
sosial profil: sosiale arrangementer, ekskursjoner

(Dale og Wærness 2003:80)

2. Læreplanmål og arbeidsplaner

Elevene bør få innføring i utvalgte hovedmomenter i læreplanen. Elevene bør få så god forståelse av læreplanen at de klarer å delta i arbeidet med å sette opp egne arbeidsplaner. Elevenes læreplananalyse er med på å bevisstgjøre eleven om sin egen læringsprosess. En av hensiktene er at elevene opplever opplæringen som mer forpliktende og det kan motvirke ettergivenhet. Eksempler som nevnes er:

- Elever kan velge mellom ulike typer oppgaver
- Elever utarbeider individuelle terminplaner eller studieplaner
- Elevene setter egne læringsmål

(ibid:85)

3. Nivå og tempo

Ved at elevene involveres i relasjonene mellom mål, plan, oppgavenivå og tid, kan de utvikle mer realistiske forventninger. Å se disse sammenhengene øker også elevenes læringsdyktighet. Opplæringen legges til rette for at elevene selv kan oppdage hvordan de lærer, og samtidig vurdere effektiviteten av det de gjør. Eksempler på dette kan være:

- Elevene kan analysere egne forkunnskaper, operasjonalisere målene og lete fram litteratur – dette kalles også ansvarsbasert læring
- Nivådifferensiering i organiserte løyper
- Elever arbeider med samme tema, men velger oppgavetype og nivå
- Det kan knyttes til oppgavens form: enkle oppgaver, ”må”-oppgaver og ”kan”-oppgaver.
- Det kan knyttes til Bloom’s taksonomi

(Dale og Wærness 2003:90)

4. Organisering av skoledagen

Kvalitetsutvalget snakker om struktur, det som handler om læreprosessen sine rammer. Skolene trenger å arbeide målrettet med timeplanen for å få til en gjennomtenkt organisering av skoledagen ut i fra målet om tilpasset opplæring. Hvordan bruke tiden på best mulig måte for elevene? Hvordan skape større fleksibilitet i systemet? Viktige spørsmål i denne sammenheng kan være:

- Hvordan få til elevmedvirkning
- Hvordan bruke storklasser og mindre grupper
- Hva er det som styrer organiseringen
- Bruk av arbeidstimer
- Klasseteam, periodisering, temabasert opplæring, studietid, skoledagen deles inn i to økter; en før og en etter lunsj
- Basisgrupper, faggrupper, prosjekt/gruppearbeid, individuelt arbeid
- Om eleven disponerer noe av tiden til eget arbeid
- Parallellegging av timer og klasser

(ibid:94)

5. Læringsarena og læremidler

Læremidler omfatter tekster, lyd og bilde. Læringsarena kan være klasserom, bibliotek, egne arbeidsplasser, språklab, studieverksted, pc osv. Arenaer utenfor skolen kan være ekskursjoner og bedrift. Det er viktig å ta utgangspunkt i behovet for pedagogiske føringer for utforming av rom (Dale og Wærness 2003:97).

6. Arbeidsmåter og arbeidsmetoder

Elevene skal gjøre, utforske og prøve ut aktivt arbeid fram mot ny kompetanse. Arbeidsmåtene skal gjøre sitt til at elevene lærer nye perspektiver, at de får impulser og møter utfordringer som sammen med aktivt arbeid og egen innsats kan medvirke til økt kompetanse og selvrespekt. En bør derfor bruke arbeidsmåter som passer til den arbeidsoppgaven som skal utføres. Eksempler på arbeidsmåter og arbeidsmetoder er:

- Elevbedrift som metode

- Entreprenørskap
- Problembasert læring – gi elevene utfordringer og problemstillinger, eks case
- Bruk av IKT
- Elevene lager egne, personlige lærebøker ut fra evner og interesser
- Samarbeidslæring
- Å samle stoff i mapper

Arbeidsmåtene og arbeidsmetodene har først og fremst sin berettigelse for å sikre godt læringsutbytte. Variasjon i seg selv er ikke målet. Forskjellen i arbeidsmetoder bør knyttes til hvordan de bidrar til at læreplanens mål nås (ibid:100).

7. Vurdering

Vurdering er et viktig sosialt redskap for å skape selvforståelse. Det er gjennom elevvurdering at eleven kan bygge opp et selvbylde og utvikle en identitet som lærende. Fire strukturelle dimensjoner en bør ta hensyn til er:

- Læringsmotivasjon
- Hva som skal læres
- Hvordan en lærer
- Hvordan eleven kan bedømme effektiviteten i læringen

Dette kan gjøres i forbindelse med underveisvurdering og sluttvurdering. Viktige vurderingsmåter er ulike former for veiledning, for eksempel elevsamtaler. Her rettes fokuset mer mot prosess og mindre mot resultat og eksamen (Dale og Wærness 2003:106).

Disse syv kategoriene skiller mellom ulike funksjonsområder av en opplæring og representerer en funksjonell differensiering av et opplæringsforløp. Dale og Wærness (2003) sier videre at lærerens kunnskap om skolefagene må kombineres med kunnskap om elevenes karakteristiske behov, interesser, forutsetninger og evner. En bærekraftig differensiering kan bidra til at elevenes læreforutsetninger utvikles mot en helhetlig kompetanse.

2.3.4 Tilpasning til fellesskapet

Roald Jensen mener at tilpasset opplæring både er et styrende prinsipp for opplæringen og en rettighet for den enkelte elev. Den tilpassede opplæringen skal foregå i et inkluderende skolemiljø (Jensen 2006). Han sier videre at det er to sentrale forhold når en skal tilstrebe bedre tilpasning i skolens virksomhet:

Elevens evner og forutsetninger og didaktisk differensiering knyttet til disse er det ene. Tilpassning til fellesskapet er det andre (ibid:14).

Det skal differensieres i forhold til dybde, bredde, tempo, vanskegrad mht innhold, samtidig skal det fokuseres på at elever ser ut til å ha ulike innlæringskanaler eller læringsstiler.

Tilpasning i de didaktiske kategoriene kan ses i sammenheng med læringsstiler og andre kognitive læringsforutsetninger hos den enkelte elev, koblet mot tydelige læringsmål. Samtidig har interesser, erfaringer og motivasjon for læring betydning for elevens læring. Tilpasning forutsetter at læreren forstår sammenhengen mellom disse faktorene når undervisning skal planlegges, gjennomføres og evalueres. Dette dreier seg om tilpasning på individnivå. Dette samsvarer i noen grad med det som ligger i de syv kategoriene til Dale og Wærness (2003).

I tillegg må man se på tilpasning på gruppenivå og på skolenivå fordi både elevgruppen, og den totale skolestrukturen, også utgjør læringsmiljøet gjennom skolens ledelse, kultur, struktur og samhandling med omgivelsene. En tilpasning til gruppe og skolenivå gjøres i følge Jensen blant annet ved å vektlegge og verdsette læring av hverdagskunnskap. Høflighet, respekt, evne til å vise omsorg, samarbeidsevne, utholdenhet i arbeid, praktisk problemløsning og hjelpsomhet er eksempler på kunnskap og ferdigheter som er en forutsetning for tilpasning til fellesskapet.

Jensen (2006) tar også opp omgivelsene og de miljømessige faktorene som virker inn på læring. Han viser til at elevenes grunnleggende kognitive forutsetninger i liten grad er påvirkelige, og at det er vanskelig å bedre disse. Han understreker imidlertid

at elevenes læring kan påvirkes av omgivelsene eller miljømessige faktorer, og i forhold til disse faktorene har lærerne muligheter for å endre eller tilpasse. En må derfor også se på tilpasning på gruppe- og skolenivå.

Jensen sier videre at:

Tilpasset opplæring handler derfor om en tilrettelegging av det totale læringsmiljøet og om å utvikle en skole hvor alle legger til rette for, og bidrar til, at alle lærer og utvikler sitt potensial gjennom deltagelse i et læringsfellesskap (ibid: 15).

Det er imidlertid ikke bare enkelt å definere hva en tilpasning til fellesskapet innebærer i et postmoderne samfunn. Vårt samfunn preges av raske omskiftninger der kulturer møtes og der evige sannheter ikke finnes lenger. Skolens oppgave på dette feltet blir å oppdra de unge til bevisste samfunnsborgere som skal bidra til fellesskapet.

Vi tolker dette som at Roald Jensen definerer begrepet ut fra en vid forståelse, og vi reiser samtidig spørsmål om ikke den vide definisjonen av begrepet tilpasset opplæring er tilnærmet synonymt med begrepet ”den inkluderende skole”.

En vid versus en smal forståelse av begrepet tilpasset opplæring

I lys av diskusjonen om en smal eller vid definisjon av begrepet tilpasset opplæring, er det interessant å trekke inn Kirsti Klettes artikkel i Norsk Pedagogisk tidsskrift (4/2007), der hun analyserer arbeidsplaner som verktøy for individualisert opplæring i klasserommet. Hun diskuterer termen tilpasset opplæring og individualisert opplæring med bakgrunn i arbeidsplaner som en måte å organisere og tilrettelegge elevenes læringsmiljø inne i klasserommet. Hun mener at en slik forståelse av begrepet tilpasset opplæring samsvarer med hva Bachmann og Haug (2006) og andre refererer til som en smal forståelse av begrepet.

I artikkelen peker Klette på noen utfordringer og dilemmaer i bruk av arbeidsplaner. Hun viser til at arbeidsplaner forutsetter en elevrolle basert på stor grad av evne til å

planlegge, organisere og regulere eget læringsarbeid – den elevsentrerte undervisningsmodellen.

Hun mener modellen kan sammenfalle med god læring for mange elevgrupper, men stiller på samme tid store krav til den enkelte elevs evne til intrasubjektiv meningsdanning og forståelse. Klassen og elevkollektivets rolle i meningsdanning, kunnskapsbygging og forståelse bygges ned innenfor konseptet arbeidsplaner. Hun viser til at nyere forskning (Lave og Wenger 1991; Brown 1997; Wells 1996, Aukrust 2003; Klette 2003) framhever klassen, elevkollektivet – og i sær lærernes systematiske bruk av klassesamtalen – som viktig for elevenes læring. Klette mener at individualiserte arbeidsformer for noen grupper av elever forsterker og sementerer forskjeller snarere enn å utjevne dem. Dette kan få dramatiske konsekvenser for de elevene som trenger mest hjelp og støtte (Norsk pedagogisk tidsskrift 4/2007:351).

Dale og Wærness og Jensen presenterer sine teorier på noe ulike måter, der Jensen, etter vår oppfatning, tar opp en mer eksplisitt tilpasning til fellesskapet. Kirsti Klette beskriver i sin artikkel, slik vi ser det, opp en meget begrenset del av en skoles virksomhet, nemlig den som omhandler skolers bruk av arbeidsplaner. Dersom en skoles eneste svar på kravet om tilpasset opplæring, er bruk av arbeidsplaner med individualiserte arbeidsmåter, er vi enige i at det kan få dramatiske konsekvenser. Da er det heller ikke nødvendig for skolen å arbeide med organisasjonsutvikling og kultur. Vi tolker imidlertid verken Dale og Wærness eller Jensen på denne måten.

2.4 Oppsummering av teorier om ledelse, organisasjonsutvikling og tilpasset opplæring

En skoleleders arbeidsoppgaver er mangfoldige og de er i endring. Vi synes vi merker at fokus for skoleledere i dag, i større grad enn tidligere, handler om å utvikle skolen som organisasjon, og at man som leder må se skolen som en del av en større sammenheng. Skoleleder blir også på en tydeligere måte enn tidligere holdt ansvarlig for utviklingen av skolens kvalitet og resultater (jfr. Nasjonale prøver, kommunale

kartleggingsprøver og andre undersøkelser). For å lykkes som leder i dag er det vår oppfatning at man må ha fokus på både ledelsesperspektivet og organisasjonsperspektivet. I skoleleders arbeid med tilpasset opplæring blir dette særlig viktig. Dersom man velger en vid definisjon av begrepet tilpasset opplæring, tror vi det er nødvendig å vektlegge arbeidet med organisasjonsutvikling og skolekultur for å nå målet.

Teorigrunnlaget vårt har hatt fokus på ledelse, organisasjonsutvikling og tilpasset opplæring. Vi mener kunnskaper om disse teoriene, og det å se sammenhenger mellom dem, er viktig for å kunne forstå og analysere det empiriske materialet vårt.

3. Metode

Vi har valgt kvalitativ metode som forskningsmetode i vårt arbeid. I dette kapitlet vil vi kort se på metode generelt, før vi begrunner vårt valg av metode og belyser hva som ligger i denne metoden slik den beskrives av blant andre Dalen (2004) og Holter og Kalleberg (1996), Kleven (2002) og Kvale (1997). Vi vil også forklare og begrunne vårt arbeid med innsamling av data. Avslutningsvis vil vi drøfte etiske aspekter i intervju som metode.

3.1 Valg av metode

Kvalitativ – kvantitativ metode

Det snakkes ofte om kvalitative og kvantitative metoder i samfunnsforskningen. I følge Kleven var de to tradisjonene en periode temmelig kritisk til hverandre. I dag er det langt større forståelse for at de to tradisjonene har hver sine sterke og svake sider, og derfor kan utfylle hverandre (Kleven 2002).

Sigmund Grønmo (i Holter og Kalleberg 1996) viser at begrepsparet kvalitativ / kvantitativ i første rekke refererer til egenskaper ved de dataene som samles inn og analyseres. Han mener at grovt og enkelt kan data karakteriseres som kvantitative dersom de uttrykkes i form av rene tall eller i mengdetermer. Data som ikke uttrykkes på denne måten er kvalitative.

Grønmo sier videre at drøfting av metodespørsmål i størst mulig grad bør knyttes til konkrete problemstillinger. Det som først og fremst kjennetegner kvantitative tilnærminger, er at de problemstillinger som belyses gjerne dreier seg om ulike typer statistiske generaliseringer. Formålet er ofte å gi en oversikt over større populasjoner. Den kvalitative datatypen egner seg derimot best til analytiske beskrivelser. Formålet er gjerne å beskrive totale situasjoner.

Det andre aspektet dreier seg om design- eller metodiske opplegg som undersøkelsen er basert på. Både fleksible og strukturerte opplegg kan være problematiske, men på ulike måter, for eksempel kan det vise seg under datainnsamlingen at opplegget ikke fanger inn alle relevante data. Han hevder at disse problemene er større ved strukturerte enn ved fleksible opplegg.

Det tredje aspektet gjelder forskerens forhold til datakilden. I kvalitative tilnærminger er forholdet preget av nærhet og sensitivitet, mens det i større grad er preget av avstand og selektivitet ved kvantitative tilnærminger.

Det fjerde aspektet utgjør tolkningsmuligheter. Kvalitative tilnærminger kan styres slik at den resulterer i informasjon som er mest mulig dekkende i forhold til både undersøkelsens problemstillinger og kildens egenart. Kvantitative undersøkelser derimot må stort sett begrenses til de spørsmål eller kategorier som passer samtlige enheter i undersøkelsen. Datamaterialet kan derfor bli forholdsvis overflatisk (Grønmo i Holter og Kalleberg 1996).

Vi har som nevnt valgt en kvalitativ tilnærming med intervju og et enkelt spørreskjema som forskningsmetode. Kvalitativ forskning bygger på den grunnforutsetningen at mennesker skaper eller konstruerer sin sosiale virkelighet og gir mening til egne erfaringer. Dette innebærer at det ikke finnes en "sann" virkelighet eller universelle lover. De meningssammenhengene våre informanter skaper og påviser gjennom intervju, er knyttet til hvert enkelt individ og deres opplevelse av virkeligheten (Dalen 2004). Uttalelsene deres blir tolket av oss som forskere, og må sees i lys av rådende forhold i forhold til temaet tilpasset opplæring. Den kvalitative tilnærmingen gir rom for fleksibilitet som en følge av at datainnsamlingssituasjonen ikke er så fast strukturert på forhånd. Dette kan derfor gi oss som forskere tilgang til kunnskap det ellers kunne være vanskelig å få tak i. Gjennom systematisk innsamling av data kan vi bygge ny teori som kan være relevant i forhold til ledelse, tilpasset opplæring, og ledelse av tilpasset opplæring (Holter & Kalleberg 1996).

3.1.1 Intervjuundersøkelsens syv stadier:

Forskningsintervjuet kan ha ulik grad av formalisering og struktur. Kvale (1997) beskriver intervjuundersøkelsens syv stadier som viser den kvalitative intervjuundersøkelsens tidmessige rekkefølge. Disse stadiene er ment som en hjelp til forskeren gjennom hele forskningsprosessen. De ulike stadiene beskrives som:

1. *Tematisering*. I dette arbeidet formuleres formålet med undersøkelsen. Og tenker igjennom hva - hvorfor og hvordan en vil forske på temaet.
2. *Planlegging*. I planleggingsarbeidet oppfordrer han til å ta hensyn til alle syv stadier.
3. *Intervjuing*. En oppfordres til å gjennomføre på grunnlag av en intervjuguide og med en reflektert tilnærming til kunnskapen som søkes.
4. *Transkribering*. En klargjøring av intervjumaterialet for analysering ved å omgjøre muntlig tale til skriftlig tekst.
5. *Analysering*. Bestemme hvilken analysemetode som er best egnet for oss
6. *Verifisering*. Her er det viktig å diskutere hvor overførbare de funnene vi har gjort er, hvor pålitelige resultatene er og hvorvidt det i vår undersøkelse gir svar på vår problemstilling.
7. *Rapportering*.

Vi har valgt å følge hans syv stadier i vårt arbeid.

3.2 Forskningsteoretisk utgangspunkt

Før vi kommer inn på de sentrale delene i undersøkelsen, er det nødvendig å redegjøre for vårt forskningsteoretiske utgangspunkt. Vi ønsket i vår undersøkelse å benytte et relasjonelt perspektiv på ledelse der søkelyset rettes mot interaksjon og samhandling (Møller og Fuglestad 2006). I det relasjonelle perspektivet eksisterer

flere former for makt side om side. Maktformene utvikles gjennom de relasjonene man inngår i. Oppmerksomheten i undersøkelsen ble derfor rettet mot utvikling av relasjoner og mot de strukturene som er etablert i skolen som organisasjon og institusjon. Vi ønsket å belyse den uttalte ledelsespraksis som har utviklet seg i arbeidet med tilpasset opplæring (ibid). I dette perspektivet er sosial samhandling selve utgangspunktet for læring og utvikling. Det vektlegger hvordan ulike deltakere opptrer i forhold til hverandre, og hvordan de påvirker og påvirkes av strukturer, når man skal forklare hvorfor bestemte resultatet oppnås i en organisasjon. Det var interessant å høre skolelederne fortelle om hvordan de ser på arbeidet med tilpasset opplæring i et relasjonelt perspektiv, hvordan dette påvirker deres relasjoner til lærerne og hvordan dette igjen gjenspeiles i lærernes arbeid.

I det konstruktivistiske paradigmet er hensikten å forstå og å forsøke å rekonstruere erfaringer. Gjennom å intervjuere ledere og lærere på to ungdomsskoler håper vi å få et godt utgangspunkt for dette.

Det konstruktivistiske paradigmet går ut på å forstå konstruksjoner av verden slik de skapes av oss som forskere og dem vi forsker på (Holter og Kalleberg 1996:152).

Innenfor dette paradigmet er verden dynamisk og mangfoldig, og det kan være like mange perspektiv på virkeligheten som det finnes deltakere. Det handler både om interaksjon, at vi utvikler oss i samhandling med andre, og det handler om å danne mening. Vi fortolker verden og gir den mening ut ifra den konteksten vi befinner oss i. Vi har derfor forsøkt å fortolke ledelse av tilpasset opplæring og lærerpraksis slik det framkommer i vårt materiale i lys av ledelsesteori, og forsøkt å gi denne ledelsespraksisen mening i den konteksten ledere befinner seg i dag.

Innenfor dette paradigmet har vi benyttet hermeneutisk metode der vi ut fra å undersøke "deler av virkeligheten", d.v.s. noen utvalgte ledere og lærere, har forsøkt å tegne et bilde av og forstå "hele virkeligheten" (Kleven 2002). Hermeneutikken er en metode som vil gjøre det mulig for oss å leve oss inn i, fortolke og rekonstruere det som har skjedd. Det sentrale har for oss vært å fortolke de utsagnene vi har fått

ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart oppfattes. For å få tak i en dypere og mer meningsfull mening har vi forsøkt å sette budskapet inn i en sammenheng eller en helhet. Vår forståelsesprosess er her karakterisert ved at vi har forsøkt å forstå den enkelte delen ut fra helheten, og at vi gjennom de resultatene vi har fått, har kunnet forsøke å tilpasse helheten til delen. Dette kalles også den hermeneutiske sirkel (Dalen 2004).

3.3 Intervju

Intervju betyr egentlig en utveksling av synspunkter mellom to personer som snakker om et felles tema (Kvale 1997). Formålet med intervjuet er å framskaffe fylldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon, eller livsverden som ofte benyttes som begrep i kvalitativ forskning (Dalen 2004).

3.3.1 Halvstrukturert intervju

For best mulig å kunne gi utdypende og fylldige svar på problemstillingen vår, har vi valgt å bruke dybdeintervju som metode. Gjennom det kvalitative intervjuet får vi god innsikt i våre informanternes erfaringer, tanker og følelser. Vi får et blikk inn i deres livsverden, hvordan de opplever sin hverdag og hvilke tanker og meninger de har om sitt arbeid (ibid). Vi har valgt å bruke et halvstrukturert intervju. I et halvstrukturert intervju får vi større mulighet til å komme dypere inn i problematikken enn ved et strukturert intervju. Jo mindre strukturert intervjuet er, jo større mulighet har den som blir intervjuet til å påvirke utfallet. Et halvstrukturert intervju stiller imidlertid store krav til oss som intervjuere. Det er nødvendig med gode fagkunnskaper. Det er også viktig å kunne følge utviklingen i samtalen, fange opp interessante momenter og stille de gode spørsmålene som fører samtalen videre. For å få fram nye tanker og hypoteser har denne metoden klare fordeler, fordi den ikke tvinger informanternes tanker inn i de sporene vi som intervjuere ønsker eller har satt opp på forhånd (Kleven 2002). Vi var alle tre med på alle intervjuene.

3.3.2 Intervjuguide

Vi utarbeidet en intervjuguide for et halvstrukturert intervju som omfattet sentrale temaer og spørsmål som, etter vår mening, til sammen dekker de viktigste områdene i vår problemstilling om ledelse av tilpasset opplæring. Vi utviklet en guide for intervjuet med rektorene og en guide for et gruppeintervju med lærere på hver skole. Det var viktig for oss å utforme spørsmål som ikke var ledende. Det er imidlertid ikke til å unngå at vi som intervjuere og tolkere setter vårt stempel på resultatet. Vi tilstrebet derfor at spørsmålene var såpass åpne at informantene kunne komme med egne, kanskje utradisjonelle svar, men det var også viktig at spørsmålene ikke ble opplevd som sensitive. Vi valgte også å bruke en halvstrukturert intervjuguide med spørsmål knyttet til temaer fordi vi mente det da ville bli lettere å organisere svarene i forbindelse med analysen (Dalen 2004).

Vi har brukt såkalt konstaterende spørsmål. Gjennom disse spørsmålene har vi prøvd å finne ut

hvordan noe er og hvorfor det er som det er, var eller kan komme til å bli (Holter & Kalleberg 1996:50)

Eksempler på spørsmål i intervjuguiden vår viser dette. Her stilte vi bl.a. rektor følgende spørsmål:

- Hvordan skaffer du deg innsikt i hvordan lærerne jobber med tilpasset opplæring?
- Hvilken betydning tror du at du som skoleleder har for lærernes arbeid med tilpasset opplæring?

(vedlegg 6.2 Intervjuguide)

Disse spørsmålene åpner både for beskrivelser av personer og tilstander og for forklaringer på hvorfor noe forandrer seg eller forblir uforandret. Vi ønsket at spørsmålene skulle belyse informantenes erfaringer, holdninger og meninger. Det var viktig for oss å være nøye med å ikke stille oppfølgingsspørsmål som kunne oppfattes som ledende. På den annen side kan det hevdes at alle spørsmål på sett og

vis vil være ledende fordi vi ønsker å bevege informantene i en retning med våre spørsmål. Det viktigste er imidlertid at disse spørsmålene ikke la svarene i munnen på informantene, eller ble stilt ut i fra at vi har et ønske om å få svar som trekker konklusjonene i undersøkelsen i en retning. Det kreves derfor skikkelighet for å utføre gode intervjuer. Vi må ha interesse for og respekt for dem vi intervjuer, være bevisst våre egne reaksjoner, ha evne til å vise forståelse og toleranse for andres synspunkter og ha god tid. Det er også viktig at vi som intervjuere er åpne på hvem vi er, hvem som er undersøkelsens oppdragsgiver, hvorfor vi gjør nettopp denne jobben og hva materialet skal brukes til. Alle disse momentene: utvalgsriteriene, intervjuguiden og den praktiske gjennomføringen av intervjuene er med på å sikre kvaliteten i undersøkelsen vår. Dette kalles også håndverkskvalitet (Dalen 2004).

3.3.3 Gruppeintervju

Vi har i tillegg til å intervju rektorene hver for seg, valgt å bruke gruppeintervju for å intervju lærere ved hver skole som er med i undersøkelsen. Gruppeintervju karakteriseres som en kollektiv, rasjonell og dynamisk metode (Holter og Kalleberg 1996) Valget av gruppeintervju er foretatt både ut ifra at dette er tidsbesparende, men også fordi vi mente at dette kunne være en styrke i forhold til å få fram en størst mulig bredde og forståelse av vår problemstilling. I et gruppeintervju kan deltakerne hjelpe hverandre med å tolke erfaringene sine og sette dem i perspektiv. Dette vil kunne være en berikelse dersom vi klarer å presisere at målsettingen med intervjuet ikke er å komme fram til enighet, men å høre så mye som mulig om forskjellige erfaringer rundt temaet tilpasset opplæring. Det var viktig for oss at spørsmålene ikke var av privat karakter, da informasjon som kommer fram i et gruppeintervju vil være enkel å spore (ibid).

3.4 Innsamling av data

3.4.1 Valg av informanter

Utvelging av informanter er i følge Dalen (2004) et særlig viktig tema innen kvalitativ intervjuforskning. Et utgangspunkt er at antallet informanter ikke kan være for stort, da både gjennomføringen av intervjuene og bearbeidingen av dem er en tidkrevende prosess. Samtidig må intervjumaterialet en sitter igjen med være av en slik kvalitet at det gir tilstrekkelig grunnlag for tolking og analyse. Målet her er å sikre best mulig representasjon.

Den kommunen vi valgte å utføre undersøkelsen vår i, har hatt tilpasset opplæring som satsningsområde over tid. Vi valgte å hente vår empiri fra to ungdomsskoler, da vi har en forforståelse for at det er her vi finner de største utfordringene med å tilrettelegge for tilpasset opplæring i grunnskolen. Dette både på grunn av tradisjon med karakter og eksamen, og på grunn av at en i ungdomsskolen har mange faglærere med undervisning i flere klasser. Mange lærere har derfor et stort antall elever de skal forholde seg til i løpet av arbeidsuken. Arbeidet med tilpasset opplæring kan derfor være en særlig utfordring her.

Vi valgte å intervju rektor og en gruppe lærere på begge skolene. Rektor intervjuet vi alene, mens vi foretok gruppeintervju av lærerne. I gruppeintervjuet var lærere på ulike trinn representert. Vi har lagt hovedvekt på intervjuet av rektorene i vårt analysearbeid, da ledelse har hovedfokus i vår studie. Vi mener imidlertid at det også er interessant å høre om hvordan lærerne på skolen opplever arbeidet med tilpasset opplæring. Hva forteller de at lederne gjør i praksis som evt. er med på å fremme arbeidet med tilpasset opplæring? Hvordan opplever de rektors arbeid og prioriteringer? Deres historier ønsket vi å speile i det som kom fram i intervjuet med rektor.

3.4.2 Teknisk utstyr

Vi valgte å ta opp intervjuene ved hjelp av en pc med opptaksutstyr. Dette fungerte veldig bra. Siden vi er tre som skriver oppgaven sammen, kopierte vi opptakene over til CD-er slik at alle hadde den nødvendige informasjonen tilgjengelig. Dette sikret en bedre validitet, da vi hadde muligheten til å gå tilbake og sjekke ut informasjon som vi var usikker på. Vi tok i tillegg notater i form av stikkord i forhold til nonverbal kommunikasjon når intervjuene foregikk. I transkriberingen av intervjuene sjekket vi utskriftene grundig opp mot opptaket og opp mot våre notater.

3.4.3 Pilotundersøkelsen

I forkant av selve intervjuene foretok vi ett prøveintervju på en ungdomsskole i en annen kommune. Det var en tilfeldig valgt skole der en av oss kjente skolen noe fra før. Målet med denne pilotundersøkelsen var først og fremst å teste opptaksutstyret, få erfaring i en intervjusituasjon og å finne ut om de spørsmålene vi hadde formulert i intervjuguiden ga svar på vår problemstilling. I forkant av pilotundersøkelsen utarbeidet vi en intervjuguide som dekket de temaene vi hadde bestemt oss for å undersøke. For å få et best mulig utgangspunkt for refleksjon og korreksjon i forhold til videre arbeid, var vi alle tre til stede under pilotundersøkelsen. Etter prøveintervjuene redigerte vi intervjuguiden. Det viste seg at våre opprinnelige spørsmål var for lite konkrete, og at det var vanskelig å trekke ut den informasjonen vi var på jakt etter i forhold til problemstillingen vår, og det vi ønsket å belyse. Denne pilotundersøkelsen var meget nyttig og lærerik for oss.

3.4.4 Spørreskjema

I forkant av intervjuet sendte vi et enkelt spørreskjema til hver av skolene. Skjemaene ble sendt rektor. Vi bad om at han/hun overleverte skjemaet til de lærerne som skulle delta i intervjuet.

I spørreskjemaet til rektor var vi spesielt interessert i hvordan han/hun formulerer begrepet tilpasset opplæring. Vi var også interessert i å høre rektors beskrivelse av sitt arbeid med tilpasset opplæring i forhold til dimensjonene krav, støtte og kontroll. I spørreskjemaet til lærerne stilte vi også spørsmål om hvordan de formulerer begrepet tilpasset opplæring. Vi stilte dessuten spørsmål om praksis vedrørende Dale og Wærness (2003) sine syv kategorier, og ba dem komme med konkrete eksempler. (vedlegg 6.3. Spørreskjema).

Vi ønsket med disse spørreskjemaene at våre informanter skulle få tid til å reflektere over egen begrepsforståelse og egen praksis før intervjuet.

På Solhaugen skole hadde lærere og rektor fylt ut skjemaet før vi kom, på Fjellstad skole hadde rektor glemt å dele ut skjemaet. Dette ble derfor utfylt etter at intervjuet var avsluttet.

3.4.5 Gjennomføringen av selve undersøkelsen

Intervjuene ble gjennomført i april 2007. Vi brukte en dag på hver skole der vi intervjuet rektor og lærergruppen. Vi hadde på forhånd bedt rektor om å velge ut tre lærere til oss, kriteriet vi valgte var at det helst skulle være en lærer fra hvert trinn (Dalen 2004). Ved å intervjuer lærere på ulike trinn, håpet vi å få et bredere innblikk i praksis enn om vi hadde intervjuet lærere på samme trinn. På Fjellstad møtte tre trinnledere, mens vi på Solhaugen intervjuet to lærere, en fra 8. trinn og en fra 10. trinn. Den tredje læreren som rektor hadde valgt ut var syk den dagen vi besøkte skolen. Vi brukte ca. 1 time på hvert intervju. Etter intervjuene satte vi av tid til å notere ned ting vi mente var relevant for analysearbeidet vårt, og som ikke kom fram av det materialet vi hadde fanget opp på tape.

Intervjuene foregikk slik vi hadde planlagt, og både rektorer og lærere ga utdypende og reflekterte svar.

3.5 Bearbeiding av intervjumaterialet

Intervjuene ble transkribert før vi startet analysearbeidet vårt. I forbindelse med temaet ledelse hadde vi på forhånd bestemt oss for å analysere ut ifra en modell der vi så etter eksempler på krav, støtte og kontroll som ledelsesstrategi i informantenes fortellinger. Vi hadde også bestemt oss for å bruke Dale og Wærness (2003) sine syv kategorier for et differensiert opplæringsløp som utgangspunkt for analysearbeidet av lærernes arbeid med tilpasset opplæring. Disse kategoriene brukte vi også da vi transkriberte intervjuene. Vi mener at det gjorde systematiseringen av intervjumaterialet vårt enklere og mer oversiktlig.

Underveis i arbeidet med oppgaven oppdaget vi flere innfallsvinkler som var interessante å trekke inn i analyse- og drøftingsarbeidet vårt. Dette gjaldt organisasjonsteori med vekt på lærende organisasjoner og skolekultur. Vi valgte å rette oppmerksomheten spesielt mot temaene visjon, kompetanseheving, rom for prøving og feiling og samarbeid og erfaringsutveksling i analysearbeidet, da dette er hovedområder vi mente var viktige ut fra teorier om lærende organisasjoner. For å belyse skolekulturen valgte vi å bruke Hargreaves (1994) fire former for læringskulturer: individualisme, samarbeid, påtvunget kollegialitet og balkanisering som analyseverktøy.

3.6 Kvalitet

I den kvalitative metodelitteraturen er det ulike synspunkter på validitetsbegrepet og hvilke relevans det har for kvalitativ forskning (Kleven 2002).

Kvale (1997) mener at validitet berører alle de syv stadiene i intervjuundersøkelsen, og han mener at valideringsarbeidet bør fungere som kvalitetskontroll gjennom alle stadier av kunnskapsproduksjonen. (Se kap. 3.1.1).

Også Dalen (2004) diskuterer validitet som noe en må ha i tankene både i forhold til forskerrollen, forskningsopplegget, datamaterialet og i forhold til tolkninger og

analytiske tilnærminger. Dette handler blant annet om vår troverdighet som forskere, vår for forståelse og viktigheten av å tydeliggjøre egen forskerrolle, i hvilken grad de tolkningene vi kommer fram til kan overføres til og gi nyttig kunnskap og mening til andre, om innsamlingsprosessen har vært preget av ryddighet og skikkelighet og om våre funn kan bekreftes av andre. Hvorvidt resultatene fra undersøkelsen vil ha verdi i praksis, kalles også pragmatisk validitet. I kvalitativ forskning brukes ofte begrepet overføring av forskningsresultater i stedet for generalisering. Kan de konklusjoner som trekkes fra denne undersøkelsen være gyldige for/overføres til andre skoleledere? Her er det viktig med omfattende beskrivelser og grundige analyser av den konteksten lederne i vår undersøkelse befinner seg i (Kleven 2002).

En forutsetning for å kunne sammenlikne svar er at det foreligger valide, rike og fyldige beskrivelser fra informantene. Vi må være oppmerksomme på at fortolkninger alltid vil være avhengige av den kontekstuelle rammen vi som forskere befinner oss i, men målet vårt må være at vår tolkning går utover øyeblikksbildene vi får gjennom intervjuene, at resultatene vi får kan valideres i relasjon til en større helhetsforståelse, og dermed ha relevans for andre som ikke deltar i undersøkelsen. Teoretisk validitet finner vi der sammenhengene som avdekkes og forklares, kan dokumenteres i datamaterialet og vår sammenstilling og fortolkning av dette (Dalen 2004). Med hensyn til validitet mener vi det også er viktig å trekke fram begrepsvaliditet. Kleven sier:

Begrepsvaliditet er definert som grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det (Kleven 2002:134).

En viktig del av vår undersøkelse var nettopp å finne ut hva våre informanter legger i begrepet tilpasset opplæring. Dette var formulert slik i vårt spørreskjema og i intervjuguiden: *Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?*

For best mulig å kunne sikre validiteten i vår undersøkelse er det også viktig å være oppmerksom på det som kalles ”søndagsfortellingen”. Våre informanter presenterer seg for oss, og de kan ønske å framstille seg i et bestemt lys. I følge Møller

ligger (søndagsfortellingen) gjerne innenfor det man vet er akseptert som god praksis og som man ønsker å identifisere seg med (Møller 2004:40).

Dette kan sammenlignes med det Argyris og Schön (i Møller 2004) karakteriserer som uttrykt teori. Det handler altså om hva våre informanter sier at de gjør, det de legger til grunn for egen praksis. Dette er ikke nødvendigvis det samme som det de virkelig gjør (bruksteorien).

For at de som leser denne oppgaven skal ha mulighet til selv å vurdere våre slutninger, har vi valgt å legge fram mye informasjon fra informantene i vår analyse. Vi undersøker hva noen utvalgte personer, totalt syv stykker på to ungdomsskoler, tenker og mener om ledelse, tilpasset opplæring og ledelse av tilpasset opplæring. Vi er klar over at dette er et relativt begrenset antall og at det derfor kan få konsekvenser for undersøkelsens validitet.

For å sikre undersøkelsens kvalitet har vi forsøkt å gi en nøyaktig beskrivelse av de enkelte leddene i forskningsprosessen. Vi har også valgt å gjøre våre undersøkelser i en kommune ingen av oss har jobbet i, og som vi kjente lite til på forhånd. Dette for å imøtegå kritikk om subjektivitet i tolkningen av datamaterialet (Dalen 2004).

Vi vil i analysedelen og i oppsummeringen av undersøkelsen drøfte spørsmål knyttet til validitet i vårt materiale.

3.7 Etikk

I kvalitative intervjuer vil vi som regel støte på etiske utfordringer. Kvale (1997) beskriver tre etiske regler for forskning på mennesker: Det informerte samtykket, konfidensialitet og konsekvenser.

Et informert samtykke innebærer at intervjupersonene informeres om undersøkelsens overordnede mål, om hovedtrekkene i prosjektplaner, og om mulige fordeler og ulemper med å delta i forskningsprosjektet (Kvale 1997:67).

For å sikre dette i vår oppgave ringte vi til begge rektorene, fortalte om vår masteroppgave og spurte om de kunne tenke seg å være med. Deretter fikk de en skriftlig henvendelse som de besvarte positivt (vedlegg 6.1).

Begge rektorene svarte ja på å delta i vår forskning, og begrunnet det med at dette var et interessant tema, og noe de var opptatt av å utvikle. Det var rektorene som informerte og valgte ut lærere til intervju.

Konfidensialitet i forskning innebærer at man ikke offentliggjør personlige data som kan avsløre intervjupersonenes identitet (Kvale 1997:68).

Vi har i så stor grad som mulig forsøkt å etterfølge kravet om anonymisering. Vi bruker derfor fiktive navn både på skolene og på våre informanter, og vi unnlater å gi detaljerte beskrivelser av skolene. Vi har dessuten valgt å lokalisere skolene til en bykommune i Norge, uten å si noe om geografisk beliggenhet. En del fakta om skolene er imidlertid viktige for oss å trekke fram, da vi tror dette kan virke inn på de resultatene vi vil finne i undersøkelsen. Et eksempel på dette er det faktum at Solhaugen skole er en demonstrasjonsskole, og at denne skolen som har hatt, og har arbeid med tilpasset opplæring som et av skolens satsningsområder.

Konsekvensene av en intervjustudie bør vurderes med hensyn til mulig skade som kan påføres intervjupersonene, så vel som de forventede fordelene personene kan ha av å delta (Kvale 1997:69).

Vår begrensning i antall informanter vil gjøre det mulig å spore opp informantene på de skolene der intervjuene fant sted. Dette vil kunne føre til at de ikke våger å være helt ærlige (jfr. søndagsfortellingen). Det er imidlertid et viktig mål for oss i denne undersøkelsen at vi legger opp til en atmosfære der informantene opplever trygghet og at de kan svare så ærlig som mulig. Det er viktig for oss å ikke sette informantene våre i et dårlig lys. Utgangspunktet for vår undersøkelse er først og fremst å finne ut hvordan våre informanter formulerer begrepet tilpasset opplæring og lete etter faktorer som indikerer hvordan ledelse kan påvirke dette arbeidet. Vi har den forforståelsen at ingen undervisningsmetode som er vanlig i skolen i seg selv enten er

god eller dårlig. Hvordan metoden fungerer i en bestemt undervisningssituasjon er avhengig en rekke faktorer. Eksempler her er elevene og deres forutsetninger for å jobbe med metoden, hvilket lærestoff og hvilke læringsmål det skal arbeides med og mot, og lærerens kompetanse etc. Det er derfor ikke jakten på de riktige svarene som er interessant for oss. Vi ønsker derimot at våre funn skal kunne hjelpe andre skoleledere og lærere i dette arbeidet. Vi vil ikke forsøke å kvalitetsvurdere de to skolene opp i mot hverandre. En eventuell sammenligning av skolene vil derfor kun skje i den grad dette gir oss nyttig informasjon i forhold til ledelse av tilpasset opplæring. Det er imidlertid vår oppfatning at skolenes ulike historie og ulike skolekulturer er viktig å trekke inn i vår analyse, da dette ut fra vår forforståelse er viktige elementer i skolenes arbeid med tilpasset opplæring.

4. Analyse og drøfting av datamaterialet.

Vi vil starte analysen med å beskrive skolene og informantene våre. Dette vil vi gjøre ved å trekke fram utsagn innen områder vi mener er viktige i forhold til arbeidet med tilpasset opplæring.

Vi vil gjennom å sammenholde informantenes skriftelige svar med det de sier i intervjusituasjonen og det de uttrykker gjennom skolens plandokumenter, forsøke å få en forståelse for hva de legger i begrepet tilpasset opplæring.

Vi vil se på hvordan rektor følger opp arbeidet med tilpasset opplæring, både konkret i forhold til krav, støtte og kontroll, men også mer indirekte, ved å arbeide med organisasjonsutvikling og med utvikling av skolens kultur. Vi vil også se på hva lærerne konkret forteller at de gjør i arbeidet med tilpasset opplæring. Vi har en forforståelse for at ledelse er en viktig dimensjon i arbeidet med tilpasset opplæring for alle. Dette handler ikke bare om et enkelttiltak i forhold til enkeltelever, men om en grunnleggende ideologi som skal prege alt arbeid på skolen.(Haug 2006)

Vi er opptatt av å lete etter tegn som kan tyde på sammenhenger, og om vi derfra kan trekke konklusjoner om rektors betydning for det arbeidet som skjer i møtet mellom lærer og den enkelte elev i forhold til tilpasset opplæring.

Vi vil i vårt analysearbeid ta utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv på læring og et relasjonelt perspektiv på ledelse. Ut fra disse perspektivene er det viktig å rette blikket mot relasjonene som utgjør den mellommenneskelige konteksten for læring, og ikke bare mot de didaktiske sidene som går på fag og kunnskap. Det som skjer i møtet mellom mennesker i organisasjonen blir ut fra disse perspektivene avgjørende for kvaliteten på prosessene underveis, og for læringsutbyttet. Med utvikling av gode relasjoner kommer også det gode arbeidsmiljøet (Fuglestad og Veøy i Møller 2006). For oss blir det da viktig å rette fokus mot det Haug og Bachmann definerer som den vide forståelsen av begrepet tilpasset opplæring. Her mener vi at ledelsens arbeid med organisasjon og skolekultur blir en viktig del av arbeidet med tilpasset opplæring.

Skal dette bli en del av skolens ideologi, representert i et felles menneskesyn, læringssyn og i skolens pedagogiske plattform, er det viktig at det settes på dagsorden og arbeides systematisk med i hele personalgruppen.

For å kunne se etter sammenhenger mellom leders arbeid og det arbeidet som skjer i møtet mellom lærer og elev, er det i tillegg viktig å presentere relevant teori som omhandler det direkte arbeidet med elevenes læring og utvikling.

4.1 Presentasjon av skolene

I dette kapitlet vil vi gi en bred presentasjon av skolene. Vi presenterer informantene våre, rektor og lærerne på begge skolene, og vi trekker fram det vi mener beskriver skolenes arbeid med tilpasset opplæring. Dette håper vi kan gi et godt utgangspunkt for å forstå våre analyser og drøftinger senere i oppgaven.

4.1.1 Solhaugen skole

Solhaugen skole er en ungdomsskole med omtrent 400 elever. Skolen ligger i et landlig og nyetablert boligområde i en bykommune, og rekrutterer elever fra to barneskoler. Skolen er seks år gammel.

Presentasjon av rektor

Lise, som vi har valgt å kalle rektor, er i midten av 50 årene, og har vært rektor ved skolen i seks år. Hun har tidligere vært rektor på en 1-10 skole og skolekonsulent i et av distriktene i byen. Hun jobbet også i en prosjektgruppe hos Rådmannen i kommunen med utvikling av skolebygg, rehabilitering og nybygg. Før det har hun vært inspektør og lærer på forskjellige skoler i byen. Hun har også arbeidet noe på universitetet og i Utdanningsforbundet. I sitt arbeid på Solhaugen har hun lagt vekt på at lærerne skulle få tid til å jobbe seg sammen, og til å utvikle en felles begrepsforståelse. Hun sier dette om å begynne å arbeide på Solhaugen skole:

Vi snakket om det da vi startet at vi skulle bruke tre år til å rykke fram til start. Altså det å få jobbet oss godt nok sammen på det vi vil, det med begreper ikke sant. Det vil si at vi for eksempel ønsker elevmedvirkning, men hva mener vi med elevmedvirkning, det kan jo være så forskjellig. For folk som kom hit hadde jo med seg sin ryggsekk, sine erfaringer og hva man legger i begreper i skole. Og det vil jo være naivt å tro at det er det samme, og da må man jo jobbe seg sammen.

Et annet viktig arbeidsområde for Lise har vært utvikling av en felles kultur. Lise sier videre:

Jeg har også jobbet med det her som skolekultur, hva er det som får lov til å sette seg i veggene. Jeg synes at vi har fått til en bra kultur på hvordan man skal være og så synes jeg vi har fått til mye på tilpasset opplæring skal jeg være helt ærlig og litt ubeskjeden. Jeg kan på ingen måte si at vi er i mål, nei, men jeg kan si at vi har fått til noe.

Skolen er organisert med rektor, kontorleder, inspektør/trinnledere for hvert trinn som utgjør ledergruppa, samt en spesialpedagogisk rådgiver og en skolerådgiver. Skolen har også en plangruppe. I forbindelse med skolens pedagogiske utviklingsarbeid legger Lise vekt på viktigheten av en fleksibel organisasjon. Skolen har for eksempel valgt en modell der elevene over seks uker er noe ekstra tid på skolen. Dette gir lærerne gode muligheter til samarbeid. Lise sier:

Det handler om å frigjøre noen halve dager i løpet av skoleåret slik at vi kan få folk hit slik at vi skaffer oss det rommet vi trenger.

Med hensyn til de organisatoriske rammene og ressurser delegeres mye ansvar til teamene. Lise forteller:

Selvfølgelig skulle jeg gjerne hatt flere ressurser men, innenfor de rammene vi har synes jeg at vi klarer å få til mye.

I forhold til sin egen arbeidssituasjon framhever Lise betydningen av å ha en sekretær med økonomisk utdanning. På denne måten frigjøres hun til å bruke tid på det pedagogiske arbeidet og til å snakke med medarbeidere og andre. Hun forteller:

Nå er jeg så heldig at jeg har en kontormedarbeider som har økonomisk utdanning, som gjør at jeg slipper å sitte med regnskap. Selv bruker jeg fryktelig mye tid på å snakke med folk, personalet, enkeltpersoner eller grupper, og folk utenfor huset også selvfølgelig når det er behov for det. Og egentlig minst mulig tid til kontorarbeid, men noe må jeg jo gjøre.

Presentasjon av lærerne

Rektor hadde valgt ut tre av lærerne ved skolen til vårt gruppeintervju, men det var bare to som hadde mulighet til å delta på intervjuet. Vi har valgt å kalle dem Jon og Eva. Jon er sosiallærer og kontaktlærer på 8. trinn og Eva er kontaktlærer på 10. trinn. Lærerne beskriver i intervjuet et personale ved skolen som jobber med mange ulike utviklingsprosjekter, men at de arbeider ut i fra samme pedagogiske plattform. De to vi snakker med gir inntrykk av å være opptatt av å se hver enkelt elev, de er engasjerte og opptatt av ulike prosjekter.

Historiene deres fortelles i hovedsak med utgangspunkt i et ”vi - budskap”. Lærerne gir uttrykk for at de opplever det som positivt at det er et godt samarbeid lærerne i mellom. Når vi spør om hva de synes er bra med å være lærer på Solhaugen skole svarer Jon:

Det jeg synes er bra, er det med teamarbeid. Alt du gjør, gjør du sammen med andre voksne. Vi fremstår som enig og helhetlig foran ungene. Vi prater om alt, legger timeplaner sammen, ukeplan sammen, snakker med ungene sammen, diskuterer holdningene våre. Vi polerer hverandre.

Eva fremhever som positivt at de blir oppfordret til å gå nye veier og prøve ut nye ting, og hun fremhever viktigheten av at det er lov å prøve og feile.

Det beste med å være lærer her er at det er veldig stort rom for å prøve nye ting. Det blir oppskattet å være kreativ og komme med nye ideer.

Lærerne gir inntrykk av å trives på Solhaugen skole og at de er stolte av skolen sin. Når de skal trekke fram noe negativt snakker de om at det kanskje satses på for mye samtidig, men dette har de tatt opp med plangruppa som arbeider med det.

Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et uttalt satsningsområde på Solhaugen skole. På skolens hjemmeside kan vi lese:

Vi har etablert en felles tenking og praksis preget av ønsket om å tilby en best mulig tilpasset opplæring for hver enkelt elev, med oppmerksomhet på faglig og sosial utvikling for alle.

Lise framhever at tilpasset opplæring er viktig, og noe de skal holde på med hele tiden. Hun er opptatt av at elever skal tilbys en opplæringssituasjon som er tilpasset evner og forutsetninger.

Hun uttrykte hva hun legger i begrepet tilpasset opplæring skriftlig i vårt spørreskjema slik:

Å gi hver elev best mulig læringsbetingelser ut i fra sine forutsetninger og de ressurser og rammer som er til rådighet. Motivere, utvikle og vurdere i forhold til dette.

Lærerne på Solhaugen presenterer et begrepsinnhold som i stor grad samsvarer med den forståelsen rektor har i sine skriftelige svar.

I spørreskjemaet skriver Jon at tilpasset opplæring er:

Planer og hjelp til elever som er sånn at alle føler at de lærer mer enn da de startet. Alle tar skritt oppover.

Eva skriver:

Planer og arbeidsmengde og veiledning ut i fra elevens individuelle evner og behov.

I intervjuet forklarer Jon videre:

Vi vil at elevene skal finne sine muligheter og blomstre, finne ut hva de er gode på sammen med voksne som ser dem. Det å få hjelp til å komme seg videre i livet er tilpasset opplæring. Det jeg tenker er at vi har planer og annen hjelp, at elevene i den tiden de er her føler at har fått til mer, lært mer, tatt noen skritt videre både faglig og sosialt. Det å få hjelp til å komme seg videre i livet er tilpasset opplæring.

Slik vi tolker det representerer lærerne på Solhaugen både det individuelle perspektivet og den sosiale dimensjonen når de forklarer hva de legger i begrepet tilpasset opplæring (Jensen 2006). De to dimensjonene finner vi også i det Lise skriver på skolens hjemmeside. Lise ønsker å tilby en best mulig tilpasset opplæring for hver enkelt elev, med oppmerksomhet på faglig og sosial utvikling for alle. Her vektlegger hun ikke bare det vi har valgt å betegne som pedagogisk differensiering, men også den sosiale tilpasningen som omhandler en tilpasning til fellesskapet.

Lærerne på Solhaugen skole inkluderer alle elever når de snakker om tilpasset opplæring, de snakker om å møte hver enkelt elev der han eller hun er og jobbe videre derfra.

Det er viktig at vi alle har gode dager og blir sett. Det å få til noe, bli ferdig med noe. Det å mestre og å få tilbakemelding om at dette var bra, men også få tilbakemelding på at dette kan du gjøre bedre.

De forteller at dette gjennomsyrrer elevsynet på Solhaugen skole. Eva sier:

Jeg skal ikke si at det er en selvfølge for alle, men jeg opplever at det stilles aldri spørsmålstegn ved om vi skal møte den enkelte der han eller hun er. Vi starter der og så snakker vi videre. Det er den felles forståelsen vi har

4.1.2 Fjellstad skole

Fjellstad skole er en ungdomsskole med omtrent 500 elever og ca 50 ansatte. Skolen ligger i et landlig og veletablert boligområde i en bykommune, og rekrutterer elever fra tre ulike barneskoler. Skolen ligger i et område med mange ressurssterke foreldre.

Slik skolen er organisert utgjør rektor, trinnlederne og en ansvarlig for den individuelt tilpassede opplæringen (ITO) skolens administrasjon.

Plangruppa blir rekruttert fra lærerne og utgjør, i følge rektor, lærernes stemme inn i ledelsen. De søker på stillingen, et toårig engasjement, og skal samtidig være trinnledere og finne de praktiske løsninger på ting på sitt trinn. De er med i rektors ressursgruppe på skoleutvikling.

Selv om skolefasaden er mer enn 40 år gammel, har den de siste årene vært igjennom en omfattende rehabiliterings- og ombyggingsfase, og framstår nå som en moderne og ny skole, med store åpne arealer, men også med mange grupperom.

Rektor forteller at skolen har en sterk og lang tradisjon som kunnskapsskole, der lærerens ord blir tillagt stor vekt.

Presentasjon av rektor

Pål, som vi har valgt å kalle rektor, er i midten av 50 årene, og har vært rektor ved skolen i seks år. Han kom da fra rektorjobb ved en annen ungdomsskole i byen, og har til sammen vært rektor i ca 15 år. Pål forteller at han alltid har vært opptatt av skoleutvikling, og synes dette er en artig del av jobben. Han forteller oss at rektorjobben har forandret seg svært mye de siste årene etter omorganisering på kommunenivå. Han forteller videre at han bruker mye av sin tid på å snakke med foreldre og elever. Han sier:

Jeg bruker nesten all tiden min på å snakke med foreldre, elever og lærere. Det er kjempekrevenne, og når en sitter med et så stort personale som på Fjellstad, er jeg relativt alene om å forvalte de ressursene der.

Han forteller oss at han er opptatt av en kollektivistisk tenkning og viser hvordan han opplever en dreining mot en mer individuell tankegang siden han kom hit, som han sier:

Jeg tror på en kollektivistisk kultur og det vi gjør sammen. Det vi klarer å stå for og synliggjør sammen gir oss en ryggdekning der vi klarer å stå for det meste.

Når vi spør Pål om hva han synes er spesielt bra på Fjellstad skole, svarer han:

Jeg er fornøyd med lærerkulturen, arbeidsmiljøet her på huset er veldig positivt. Jeg synes vi har en suveren gruppe med elever, det er arbeidsro her og kultur for læring.

Presentasjon av lærerne

Rektor hadde valgt ut tre av lærerne ved skolen til vårt gruppeintervju. Vi har valgt å kalle dem Ruth, Gro og Per. Lærerne er trinnledere på hvert sitt trinn, og er alle representanter i skolens plangruppe. Lærerne beskriver et personale ved skolen som jobber med mange ulike utviklingsprosjekter. De tre vi snakker med gir inntrykk av å være spesielt opptatt av faglig utviklingsarbeid, er engasjerte og opptatt av ulike prosjekter. De snakker med iver og overbevisning om det de brenner for, men forteller samtidig at det er vanskelig å få med andre lærere på teamet på det de mener er viktig. Når vi spør hva som er spesielt bra ved å jobbe på Fjellstad skole, svarer de:

Det er personalet som er bra ved denne skolen. Vi har en positiv og samlet personalgruppe.

Elevmassen vår er bra.

Det er mange som er stolte av skolen sin og opptatt av å gjøre en god jobb.

Og så har vi en rektor som er opptatt av at vi skal videre.

Historiene deres fortelles i hovedsak med utgangspunkt i et ”jeg - budskap”, der det tydelig kommer fram at det er jeg som gjør, tenker eller mener dette, ikke ”vi” som kollegium.

En historie om hvordan Per fikk igjennom en tanke om nivådelte ukeplaner kan illustrere dette.

Jeg og Lise kuppet jo gjennom det i en periode da eldstemann var borte., og så sa vi bare til eldstemann når han var tilbake at: Du hør her. Så var det igjennom, da sto jo planen der..

Tilpasset opplæring

I resultatmål for Fjellstad skole der skolens egne satsningsområder for 2007 er skissert finner vi at ”Utviklingsarbeid for tilpasset opplæring” er et av tre satsningsområder.

På spørreskjemaet svarer rektor Pål slik på hva han legger i begrepet:

Alle elever skal få opplæring best mulig tilpasset den enkeltes behov og ståsted. Stikkord: elevmedvirkning inkludert vurdering og oppfølging, valg av arbeidsmåter, organisering/grupper, vanskegrad, læringsstrategier, læringsstiler, tempo, moduler og tidsbruk.

I intervjuet utdyper han:

Jeg synes tilpasset opplæring blir vanskeligere jo mer jeg kan om stoffet og går inn i materien, jo mer teori jeg leser om det. Jeg tror ikke jeg forstår det lenger. Det svinger veldig i oppfatning av det fra at hver elev skal ha sin individuelle ukeplan eller periodeplan til at det skal være en tilpasning til lokalmiljøet. Men jeg tenker jo at tilpasset opplæring generelt som den forlengede delen av spesialundervisningen som skal gi ungene en god måloppnåelse i forhold til læreplan ut fra sine egne forutsetninger.

På Fjellstad skole hadde rektor glemt å dele ut spørreskjemaet vi hadde sendt på forhånd. Lærerne fikk skjemaet utdelt etter at intervjuet var ferdig, og ved tilbakelevering til oss hadde bare en av de tre lærere besvart spørsmålet om hva en legger i begrepet tilpasset opplæring. De to andre begrunnet sine manglende svar med at de allerede hadde svart på dette i intervjuet.

Per skrev:

Tilbud til de som trenger ekstra hjelp/struktur og tilbud til de som trenger ekstra utfordring.

I intervjuet forteller Ruth at hun er opptatt av å ta hensyn til at elevene lærer på ulike måter. Per mener at det essensielle med tilpasset opplæring er at alle må få sitt, både de som trenger ekstra mye og de som trenger noe å strekke seg etter. Det går begge veier, ut fra midten, forklarer han.

På vårt spørsmål om de andre er enige i dette synes, svarer Gro:

Vi er kanskje det, men jeg tror ikke det er noe som har fokus for alle her på skolen.

Gjennom diskusjonen som videre følger i løpet av intervjuet får vi imidlertid inntrykk av at det i hovedsak er spesialundervisning lærerne tenker på når de snakker om

tilpasset opplæring. De snakker om individuelle opplæringsplaner, om spesialpedagogisk koordinator og om elever med store lærevansker. De sier:

Rektor gjør en viktig jobb i forhold til IOP'er.

Vi har jo spesialpedagogisk koordinator på skolen, hun er ganske aktiv.

Vi har elever med spesielle problemer, med hørselshemminger, med CP, med ulike behov.

Vi tolker disse utsagnene som at rektor og lærere på Fjellstad først og fremst her beskriver den smale definisjonen av tilpasset opplæring.

Oppsummering

Vi har i dette kapitlet presentert skolene våre ved å løfte fram og analysere det vi anser som viktige elementer for å kunne skape et grunnlag og en forståelse for den videre analysen. Vi vil i det videre analysere og drøfte vår empiri opp mot teorier om ledelse, organisasjonsutvikling og tilpasset opplæring.

4.2 Analyse og drøfting av ledelse

Vi vil i det følgende analysere skolelederne Pål og Lises ledelsesutøvelse i lys av kategoriene krav, støtte og kontroll. Vi vil også se på lærernes svar ut i fra de samme kategoriene. Vi har valgt disse tre begrepene til vår kategorisering fordi vi mener vi gjennom dem vil kunne få fram interessant og nyttig informasjon om våre skoleledere og deres ledelse. Ved å bruke disse kategoriene mener vi også at vi vil få fram informasjon knyttet til dimensjonene makt og tillit (Sørhaug1996). Hvordan manifesterer maktutøvelsen seg gjennom våre skolelederes utøvelse av ledelse? Hvordan setter lederne grenser for lærernes virksomhet og hvordan ser vi i vår empiri at lederne gir sine medarbeidere tillit?

I begrepet krav legger vi de krav skoleleder stiller til sine medarbeidere i deres yrkesutøvelse. Hva uttaler skoleleder at de krever av lærerne i forhold til arbeidet med tilpasset opplæring, og på hvilken måte kommer disse kravene til syne i

ledelsespraksis? Hvilke forventninger har lærerne til at skoleleder skal stille krav om tilpasset opplæring? Deretter ser vi på kategorien støtte. Hvordan uttaler skolelederne at de støtter sine lærere i arbeidet med tilpasset opplæring, og hva definerer de som støtte? Hvordan opplever lærerne at de blir støttet av sin skoleleder i arbeidet med tilpasset opplæring? Til slutt tar vi for oss kategorien kontroll. Hva slags kontroll utøver skoleleder og hva er skoleleder opptatt av å få realisert gjennom sin kontrollvirksomhet? Hvordan opplever lærerne skoleleders utøvelse av kontroll?

Vi har valgt å sammenstille og analysere Lise og Pål sine svar, og drøftet deres uttalte ledelsespraksis, samtidig som vi vil se hvordan deres historie sammenfaller med den historien lærerne forteller. Ved å analysere på denne måten, prøver vi å få fram hvordan Lise og Pål som ledere selv mener at de stiller krav, gir støtte og utøver kontroll med lærernes arbeid med tilpasset opplæring. Ved å analysere lærernes svar ut fra de samme kategoriene, håper vi på å få et mer nyansert bilde av hvordan ledelse kan påvirke lærernes arbeid med tilpasset opplæring.

4.2.1 Krav som ledelsesstrategi

Lise forteller at hun stiller tydelige krav til sine medarbeidere. På vårt spørsmål om hvordan hun får personalet med i arbeidet med tilpasset opplæring svarer hun:

De får ikke lov til ikke å ville.

Jeg sier at her på huset er vi blitt enige om å gjøre det sånn, og sånn, og sånn, så du kan jo ikke velge å ikke gjøre det, sier jeg. Du kan gjøre det i forskjellig tempo og på forskjellige måter, men man må gjøre det.

Lise gir oss klare assosiasjoner om det St.meld.30 (2003-2004) omtaler som et kraftfullt lederskap. En kan stille spørsmål ved om ikke dette nesten grenser til et autoritært lederskap, der dimensjonen makt har stor plass. Lise sier videre:

Men også for et par tre lærere har jeg også sagt at hvis man ikke er komfortabel med måten det jobbes på så er det en ærlig sak å skifte jobb.

Og så har vi en perm på huset som heter "Sånn gjør vi det." Og der legger vi inn alle rutiner og det som vi driver og justerer på etter hvert. Hva var det vi bestemte om dette her nå da, for det glemmer vi jo, ikke sant. Så kan vi bla i den

I sine forklaringer bruker imidlertid Lise konsekvent ordet "vi". Vi har blitt enige om, vi legger inn i permene, vi justerer regler. Dette tolker vi som at personale er delaktig i prosessene vedrørende beslutninger som fattes i organisasjonen, og at Lise ser på sitt mandat først og fremst å sikre at det som er bestemt, blir fulgt opp. Dette stemmer i stor grad med det lærerne på skolen forteller. De beskriver skolen som en organisasjon med en felles forståelse og en uttalt forventning om hvordan arbeidet skal tilrettelegges. Jon uttrykker det slik:

Har du sagt ja til å være lærer på denne skolen, skal du drive tilpasset opplæring. Akkurat på samme måten som at du kommer til skolen 8.15. Da må vi være her.

Jeg skal ikke si at det er en selvfølge for alle, men jeg opplever at det stilles aldri spørsmål ved om vi skal møte den enkelte der han eller hun er. Vi starter der og så snakker vi videre. Det er den felles forståelsen vi har.

Han forteller videre at rektor løfter skolens satsningsområder fram ved jevne mellomrom, og alltid i begynnelsen av skoleåret. Han forteller at hun minner dem på hva som forventes i forbindelse med de store planene for året.

Her stilles det tydelige krav til lærerne, "de får ikke lov å ikke ville", sier rektor. Og hvis noen lærere er uenige i hvordan det gjøres på Solhaugen, er det en ærlig sak å skifte jobb.

Rektor snakker om at her på huset er de enige om å gjøre det sånn eller sånn. Dette er, slik vi tolker det, et kulturelt særtrekk ved Solhaugen skole. Det virker for oss som lederen på denne skolen har ledet prosesser i personalet som gjør at hun har legitimitet til både å stille krav om forpliktende deltagelse i det de sammen har blitt enige om, og at hun har makt til å utøve konsekvenser hvis disse kravene ikke følges opp.

Lærerne sier på sin side at de har en felles forståelse for det arbeidet de gjør i forhold til tilpasset opplæring. Her kan det tyde på at det ikke er aksept for å være privatpraktiserende.

Det virker som om både rektor og lærere er fornøyde med at det er sånn. Lise og lærerne forteller i stor grad den samme fortellingen. Her kan det se ut som om lærerne har gitt sin leder et tydelig mandat til å lede dem. En av lærerne sier::

Det stilles ikke spørsmål om vi skal møte den enkelte der han eller hun er. Det er den felles forståelse vi har.

Lise legger vekt på samhandling og på at de fremforhandlede løsningene skal respekteres. Hun er stadig rundt og snakker med personalet om hvordan arbeidet med tilpasset opplæring går, og uttrykker stadig i sin fortelling at ”her er vi blitt enige om å gjøre det sånn og sånn” Det kan se ut som om Lise er en pedagogisk leder som hjelper og videreutvikler lærernes kompetanse, og arbeider langsiktig med fornying og bedring av sentrale oppgaver. Hun initierer prosjektarbeid, utvikler tillitsforhold og går inn som konfliktløser der det er nødvendig (Sørhaug 1996).

På Fjellstad skole uttrykker Pål en litt annen strategi i forhold til å synliggjøre krav og forventninger til sitt personale: Han forteller:

Jeg prøver å stille ulike krav til dem i forhold til synliggjøring og tydeliggjøring og i skriftliggjøring i planer og dokumenter.

Han sier videre:

Jeg burde nok ha vært tydeligere på at det er din oppgave og det er din oppgave.

Noen ønsker at jeg skal stille større krav til andre enn til dem selv. Ja, de er veldig på det der.

Påls historie sammenfaller godt med det lærerne forteller. De beskriver en rektor som er flink til å oppmuntre de ansatte til å arbeide med ulike utviklingsprosjekter. De uttrykker imidlertid frustrasjon over at for mange prosjekter blir satt i gang, og mye

arbeid blir lagt ned uten at det blir satt krav om at det skal følges opp og bli en felles satsning på hele skolen. Gro forteller at:

Vi sitter veldig mye på hver vår haug og driver med våre ting, og det å få drive med bolking, det å få løse opp timeplanen og tenke tverrfaglig, det er kjempevanskelig.

Hun sier videre:

Det er greit at noen bestemmer litt også. Jeg også tror det er viktig at vi har noen som sier at det her må vi ha fokus på.

Det kan i vårt materiale virke som om det er mange privatpraktiserende lærere på Fjellstad som ikke er opptatt av å samarbeide eller være med på utviklingsprosjekter. Dette oppleves som frustrerende for både de lærerne vi intervjuet og Pål.

Pål og lærerne forteller i stor grad den samme fortellingen om en skole der det settes i gang mange prosjekter, men der det ser ut til å være opp til den enkelte lærer om de ønsker å delta, og der prosjektene for det meste ser ut til å bli gjennomført på enkelte trinn eller deler av trinn, og ikke på skolen som helhet. Pål sier jo selv:

Jeg burde vært tydeligere på at det er din oppgave og det er din oppgave.

Det kan virke som om lærerne roper på en sterk leder som kan bestemme mer. En av lærerne sier:

Jeg trenger faktisk noen som kan stå over og hjelpe meg til å sette ting i system og at noen bestemmer også.

Pål sier også at han synes de burde hatt en sterkere felles kultur, uten at det virker som om han vet hvordan han skal gjøre det, eller rett og slett har mandat eller myndighet til å gjøre det. Den usynlige kontrakten (Berg 1995) som gir stort rom for den privatpraktiserende lærer ser ut til å være et av de kulturelle særtrekkene ved skolen. Dette vanskeliggjør etter vårt syn Påls arbeid med å få felles fokus og felles deltagelse i arbeidet med tilpasset opplæring. I et relasjonelt perspektiv på ledelse er forholdet til de ansatte viktig, og ledelse blir til i samspillet med andre. Her er ikke det å være kraftfull, tydelig og visjonær de viktigste egenskapene for en leder, men

det å legge til rette for samhandling og for å skape gode relasjoner mellom aktørene for slik å igangsette og vedlikeholde en utviklingsprosess. I dette perspektivet er alle i organisasjonen gjensidig avhengige av hverandre (Møller 1996).

Det kan virke som om det kan være vanskelig for Pål å bygge de gode faglige relasjonene i personalet. Han legger til rette for samhandling og gjør mange av de riktige tingene, men oppnår ikke de ønskede resultatene. Det er kanskje da ropet på den sterke lederen som stiller krav kommer i stedet for at personalet selv tar ansvar. Han får ikke alle med og de mangler den kollektive samhandlingen. Han er veldig klar over det og opptatt av det.

Vi har inntrykk av at hans reaksjon på dette blir at han trekker seg litt tilbake og prioriterer de administrative oppgavene av lederjobben. Han jobber med planer og dokumenter og formelle personalpolitiske oppgaver og løser oppgaver etter hvert som de dukker opp/brannslukking. Han er klar på hva han ønsker, men det kan tyde på at han ikke er like tydelig i sine direkte krav overfor personalet. Det er i større grad overlatt til enkeltlæreres engasjement og initiativ å arbeide med tilpasset opplæring.

Det kan synes som om Lise i større grad enn Pål direkte går inn og leder sitt personale. Hun sier at det ikke er lov å ikke ville følge opp det som er bestemt i fellesskap. Pål synes i større grad å styre gjennom utarbeiding av planer og dokumenter.

4.2.2 Støtte som ledelsesstrategi

Lise forteller at det er stor takhøyde for å prøve ut nye tanker og ideer ved skolen.

Hvis man har en god idé, så tør man å prøve ut det uten å ha uredet alt på kryss og tvers

Hun forteller videre at hun bruker mye av tiden sin til samtaler med den enkelte, både formelt og uformelt. Hun sier det slik:

Så bruker jeg fryktelig mye tid på å snakke med folk, personalet, enkeltpersoner eller grupper, og folk utenfor huset også selvfølgelig når det er behov for det.

Jeg synes det er veldig viktig å ha en sånn strukturert samtale med hver enkelt. For min egen del blir jeg mye mer kjent med da hva de er opptatt av og mener og tenker. Jeg får vite hva de er opptatt av og de får muligheten til å fortelle ting på en ordentlig måte til meg.

Dette er helt i samsvar med det lærerne forteller. De beskriver en skole der det er store muligheter for å være kreativ og for å prøve ut nye ting. Eva forteller:

Det beste med å være lærer her er at det er veldig stort rom for å prøve nye ting. Det blir oppskattet å være kreativ og komme med nye ideer. Det er en atmosfære for at det er lov til å prøve nye ting og lov til å gå på trynet og heller rette opp feil. Det er sjelden vi opplever at noen protesterer sterkt på det vi blir enige om på møter.

Både Lise og lærerne gir uttrykk for at det er lov å prøve nye ting på Solhaugen. Det gir et inntrykk av en støttende kultur med rom for prøving og feiling. Lise sier også at hun bruker fryktelig mye tid på å snakke med folk og at hun er opptatt av å finne fram til nye, gode ideer.

Dette gir Lise en god mulighet til å utøve pedagogisk ledelse og til å vise hva hun forventer av sitt personale. Personalet på sin side opplever stor frihet og mulighet til påvirkning, og at det blir oppskattet å være kreativ og komme med nye ideer.

Gjennom denne måten å lede på skaper Lise fora for erfaringsutveksling og læring, og hvor det er lov å gjøre feil (Dahler-Larsen 2001). På bakgrunn av det Lise og de to lærerne vi intervjuet uttrykker, ser det ut som om det er en åpen og støttende kultur på Solhaugen.

Skoleleders oppgave er å lede mangfoldet, dels for å løse og forebygge problemer og dels i å utfolde det potensialet som ligger i forskjellene mellom medarbeiderne. Det kan se ut som om Lise på en god måte oppfyller dette kravet til skoleledelse i forhold til det som kom fram i intervjumaterialet med de to lærerne på skolen.

Pål uttrykker litt mer frustrasjoner i dette arbeidet Han forteller:

I starten syntes jeg personalarbeid var veldig spennende, det å få snakket med folk, jeg har jo alltid vært glad i å snakke og kommunisere med folk. Etter hvert som jeg blir eldre ser jeg jo, det er det som er den tunge delen av jobben min.

Å snakke med slitne lærere, det å snakke med sinte foreldre, og med unger som har gått fullstendig i vranglås og ikke vil gå på skolen, det synes jeg er vanskelig. Det er nesten all tida mi jeg bruker på det der. Det er kjempekrevene, og når en sitter med et så stort personale som på Fjellstad er jeg relativt alene

Han gir uttrykk av å føle seg litt aleine i arbeidet. Siden administrasjonen består av trinnledere og han selv, og de igjen utgjør plangruppa, håper han nok å få hjelp i utviklingsarbeidet. Han forteller imidlertid at:

Plangruppa kan ikke nok om skoleutvikling og de har ikke vært i sånne situasjoner tidligere slik at de har vokst og utviklet seg.

Vi tolker dette som om Pål håper på en bedring.

Lærerne på Fjellstad beskriver en rektor som er tydelig på hva han vil, og som er støttende til at de skal få delta i utviklingsprosjekter.

Ledelsen er flink til å inspirere de som har lyst å gjøre noe, det at en får lov å være med i et nettverk, det har betydd veldig mye for meg, Du får faktisk fri fra timene dine for å komme sammen med lærere som jobber med det samme.

Vi satser på veldig mange hester. Og det at vi sprer oss litt mye slik at det blir vanskelig å få fokus, og dermed er det mye av utviklingen som ikke blir så bra som den burde ha vært

Lærerne gir uttrykk for at de har en leder som ønsker at de skal ha kompetanseutvikling ved å oppmuntre dem til å gå på kurs og delta i nettverk, og som inspirerer og støtter dem i å sette i gang forskjellige utviklingsprosjekter. Samtidig gir de uttrykk for at de savner oppfølging og støtte fra lederen etter at de har kommet i gang med prosjektene. Som initiativtagere har de ikke mandat til også å pålegge de andre lærerne en forpliktelse til å delta i arbeidet, og de ønsker at lederen skal være tydelig på ikke bare hvilken gruppe som skal delta i prosjektet, men at det faktisk må felles innsats til fra alle medlemmene i gruppa for å kunne greie å gjennomføre

prosjekter. Dette mener vi underbygger det vi før har sagt om at dette er en skolekultur som er preget av den usynlige kontrakten (Berg 1995) mellom leder og lærer.

Det synes også å være store forskjeller i personalet med tanke på hva den enkelte lærer mener er relevant å legge inn av samarbeidstid i teamene og hva denne samarbeidstida skal brukes til.

Pål opplever at mye av tiden går med til vanskelige samtaler og at dette kan gå utover hans mulighet til å lede det pedagogiske utviklingsarbeidet ved skolen. Han prøver imidlertid å utvikle støttefunksjoner gjennom plangruppa og ITO-gjengen uten at det ser ut som om det får den effekten eller det resultatet han ønsker. En av lærerne svarer slik:

Men så er problemet at når beskjeden er gitt og den enkelte gruppen skal begynne å arbeide, det er vel da alle støttepilarene burde begynne å tre i kraft og være breie nok, og at presset på dem som ikke vil, burde vært hardere, og det gjelder i forhold til alle ting.

Han er også muligens for utydelig på hva han forventer av fellesskapet og følger ikke nok opp hver enkelt lærer. Det kan kanskje her være interessant å se på hvordan Pål bruker makten sin. Sørhaug (1996) snakker om at utøvelse av ledelse handler om nødvendigheten av å bære fram en retning og av å binde vold. Det er mulig at Pål bør være tydeligere på å bære fram en retning på hvor han vil med hele skolen, i større grad enn å la grupper og enkeltlærere få fritt rom til å arbeide med det de interesserer seg for. Samtidig som han arbeider for å ta opp kampen med de negative kreftene i organisasjonen, de lærerne som motarbeider skolens utviklingsarbeid slik det er vedtatt og fremkommer i skolens planer. En ledelse får ikke kontroll over organisasjonen uten å demonstrere vilje til vold (ibid) Her er det imidlertid snakk om en hårfin balansegang slik vi ser det, der første skritt må bli å arbeide med organisasjonsutvikling og kultur.

I følge Dahler-Larsen vil det være viktig å

holde så mange informasjonskanaler åpne som mulig, skape tverrgående fora for erfaringsutveksling og læring, skape en kultur hvor feil kan bearbeides åpent og derigjennom fremme individuelle og kollektive læreprosesser (Dahler-Larsen 2001:37).

En skoleleders oppgave er å lede mangfoldet, dels for å løse og forebygge problemer og dels i å utfolde det potensialet som ligger i forskjellene mellom medarbeiderne. Det kan ut i fra vårt materiale virke som om Pål har en utfordring her, og at lærerne på Fjellstad trenger mer støtte og oppbacking fra ledelsen enn de opplever at de får.

Dette kan henge sammen med en skolekultur der det synes om lærerne stiller store krav til at lederen skal ta seg av de vanskelige elev-, foreldre- og personalsakene, og at det dermed ikke blir tid igjen for lederen til å støtte lærerne i deres pedagogiske utviklingsarbeid. Vi synes vi ser en leder som har stor vilje til og flink til å stille opp for lærerne sine når de har behov for det. Kanskje ville det være idé at denne organisasjonen løfter fram forventninger til hverandre, snakker mer sammen om hvilke oppgaver og hvilket ansvar den enkelte bør ha i organisasjonen, og lager tydelige rutiner for hvem som gjør hva når det oppstår vanskelige situasjoner. På den måten ville Pål som leder sannsynligvis frigjøre tid til å gi lærerne den støtten de har behov for i ulike typer utviklingsarbeid.

Begge rektorene er opptatt av å inspirere og de legger til rette for utviklingsarbeid. Begge bruker mye av tiden sin på å snakke med lærere, elever, foreldre og ressurspersoner utenfor skolen. Det kan imidlertid virke som om Påls tid i større grad enn Lises blir brukt til å løse mer akutte, krevende oppgaver/brannslukking. Dette kan være en følge av at skolen har utviklet en kultur med tradisjon for at lederen er den som skal ta tak i sakene når de blir vanskelige. Intervjumaterialet vårt gir oss lite informasjon om skolens rutiner og prosedyrer for hvem som skal gjøre hva når det oppstår vanskelige situasjoner med elever, foreldre og i personalet, så dette kan bare bli en antagelse fra vår side.

Det virke som om Påls tid i stor grad blir brukt til administrativ ledelse som handler om å utvikle og vedlikeholde regelsystemer og ivareta personalpolitiske oppgaver, og at han dermed får liten tid til å følge opp og gi støtte til utviklingsarbeid på skolen.

Lise har, slik vi tolker hennes historie, mer tid til også å drive pedagogisk ledelse, noe som innebærer å kunne legge til rette for og utvikle læringsrelasjoner, og dermed utvikle læringskulturen på skolen.

4.2.3 Kontroll som ledelsesstrategi

Lise forteller oss at hun er mye ute og snakker med folk. Hun prioriterer høyt å delta på trinnmøtene en gang i uken, og er med så sant hun er til stede på skolen. Hun bruker dessuten mye tid til samtaler med lærerne, til å høre hvordan arbeidet går, og hun er bevisst på å holde seg godt oppdatert på arbeidet med skolens satsningsområder.

Da får jeg også vite hva de er opptatt av og kan komme med nyttige innspill når det passer da. Og så sjekker jeg ut hvordan det går med satsningsområdene og behovet for kompetanseheving.

Hun forteller at hun tror på et system som er basert på tillit og ikke et system som er basert på kontroll. For, som hun sier:

Det er et valg du må ta, du kan ikke si det ene og gjøre det andre, det går ikke.

Og så vil det jo alltid være noen det glipper for. Men da må du heller ta det med dem, i stedet for å legge opp et system som er lagt opp etter at noen ikke får til dette her”

Lise forteller om lærere som er blitt veldig selvstendige.

Jeg har jo lagt opp til at de selv skal kunne avgjøre hvordan de kan organisere arbeidsdagen til elevene. Og de er blitt veldig bevisst på hvordan de kan foreta de valgene de gjør.

De to lærerne på Solhaugen forteller at de opplever en rektor som har tillit til dem.

Jon sier det slik:

Jeg opplever også en tillit til at jeg gjør jobben min. Det er ingen som står over skulderen min og spør om jeg har tilpasset opplæringen. Det blir aldri stilt spørsmål om det. Men det er åpning til å fortelle om det,

Eva supplerer:

Rektor er veldig tydelig. Hun sier at hun ikke kommer til å sjekke oss, men at hun forventer at vi gjør det og hun ser det ikke som noe problem. Hun har sagt det allikevel. Du skal gjøre jobben din. Hun sjekker aldri noen ting.

Ut i fra vårt materiale kan det synes som om Lise driver en utstrakt kontrollvirksomhet. Det gjør hun ved å bruke mye tid sammen med personalet sitt både i formelle og uformelle møter. I disse møtene sier hun at hun sjekker hvordan det går med satsningsområdene og behovet for kompetanseheving. Det blir da interessant å høre lærere som sier:

Jeg opplever også en tillit til at jeg gjør jobben min. Hun (rektor) sjekker aldri noen ting

Det ser for oss ut som Lises intensjoner om utøvelse av kontroll gjennom samtaler med lærerne oppleves som interesse for og støtte i det arbeidet de driver med. På sett og vis synes det som Lise har funnet en form for ledelsesutøvelse som dekker lederens behov for å vite hva som foregår i organisasjonen, samtidig som den dekker lærernes behov for å bli sett og få støtte i arbeidet med tilpasset opplæring.

Lærerne i vårt materiale ser ut til å ha tillit til lederen sin. Sørhaug (1996) hevder at tillit handler om å stole på hendelser som enda ikke har skjedd. Man må dessuten stole på den andres velvilje. Tillit forutsetter derfor fundamentalt sett seg selv. Man må ha den for å få den. Det kan synes som om dette fundamentet i stor grad er tilstede på Solhaugen skole i forhold til arbeidet med tilpasset opplæring. Sørhaug hevder videre at tillitsforhold alltid er paradoksale. De forutsetter seg selv fordi de består i gjensidige forventninger til noe som enda ikke er realisert. Forventninger til hverandre styrkes og øker jo mer man baserer seg på den. Det å lete etter sikre beviser på tillit er umulig siden tillit forutsetter seg selv. Tillit blir ikke brukt opp ved bruk, Jo mer den blir brukt, jo større kan den bli (ibid).

Et slikt fundament for tillit som rektor på Solhaugen har, vil da også indirekte gi henne stor makt og innflytelse. Lise sier også at dette er et valg du må ta.

Et system som er basert på tillit og ikke et system som er basert på kontroll. For det er et valg du må ta, du kan ikke si det ene og gjøre det andre, det går ikke.

På Solhaugen vurderes virksomheten hvert år. De går i gjennom ulike områder, der både lærere, elever og foreldre uttaler seg avhengig av hva det gjelder. Lise sier:

Da bruker vi den måten her, hva er det som er bra, hva skal vi ta vare på, hva er det vi ikke er fornøyd med og hva skal vi forandre på.

I tillegg driver Lise en utstrakt fortløpende vurdering av virksomheten gjennom sine samtaler og deltakelse på ulike møter.

Pål forteller at har jevnlig diskusjoner og drøftinger med lærerne om hvordan de gjør ting. Han har faste medarbeidersamtaler med personalet, og i disse samtalene spør han både hvordan de ivaretar arbeidet med tilpasset opplæring og om den enkelte føler behov for mer skolering. Han forteller:

Jeg er ganske bevisst det når jeg går inn i medarbeidersamtaler og stiller ansikt til ansikt med dem. Jeg prøver å stille ulike krav til dem i forhold til synliggjøring og tydeliggjøring og i skriftliggjøring i planer og i dokumentasjon.

Samtidig innrømmer han at han nok burde ha vært tydeligere, og at han føler presset fra enkeltkollegaer på dette området. Han forteller:

Jeg burde nok ha vært tydeligere på at det er din og din oppgave.

Han forteller videre:

Jeg selv går inn og er ganske nøye når jeg leser halvårsrapporter på spes.ped.elever.

Jeg føler av og til at jeg sitter og retter halvårsrapporter slik som norsklærer retter stiler og setter streker i marginen og klistrer på gule lapper: Hva mener du egentlig med dette? Hva ligger bak, hvorfor har det blitt sånn. Nå høres jeg veldig kontrollerende ut, jeg er ikke det, altså. Jeg skaffer med samtidig kunnskap om skolen.

Pål forteller også at han snakker med lærere han føler ikke følger opp tilpasset opplæring.

Jeg minner om læringsplakaten og Kunnskapsløftet og her er det ikke lenger snakk om å ivareta undervisningen sin, en er nødt til å se på elevenes læring. Jeg snakker mye om vurderingsformer, og det er mye der det ligger. Veiledning og ikke minst det med forskjellige vurderingsformer opptar meg.

Det kan imidlertid virke som om det er noe sprik i oppfatningen om hvordan Pål driver kontroll eller oppfølging av lærerne på Fjellstad skole i forhold til tilpasset opplæring. På spørsmål til lærerne om hvordan arbeidet med tilpasset opplæring følges opp får vi litt motstridende svar. Ruth uttrykker i første omgang at slikt etterspørres ikke, men etter å ha diskutert dette litt i lærergruppen retter hun formuleringen til:

Men det hjelper jo ikke at han sier det, det må jo på en måte være litt makt bak de kravene. Så jeg synes at det på en måte er der det er noe svikt, at det går an å være privatpraktiserende uten at du blir straffet for det..

Gro mener at man burde ha en plan over hvordan man skal arbeide med tilpasset opplæring. Hun mener at dette nok er plangruppas ansvar, men sier:

Vi må få noen høyere oppe til å si at nå gjør vi det.

Hun får støtte fra Ruth her som tilføyer:

Ja, for vi kan ikke bestemme over de andre lærerne.

Svarene her tydeliggjør Påls dilemma. Det kan virke som om han føler seg dratt i ulike retninger. Han legger til rette for, og oppmuntrer lærere til å delta i utviklingsarbeid de brenner for, og håper at deres engasjement skal smitte over på andre, men han opplever et krav fra enkeltlærere om at det er hans ansvar å få alle like engasjert i dette arbeidet. Han forsøker å løse problemet med å få de nye ideene inn i skolens plandokumenter, men føler presset fra enkeltlærere om at han må utøve mer makt for å få det til. Samtidig som lærerne forventer å bli hørt og å få lov til å drive med det de tror på og brenner for, så ropes det på en autoritær leder som forteller at slik skal ting gjøres.

Å oppnå tillit er helt grunnleggende for en leders maktposisjon (Sørhaug1996). Pål er opptatt av dokumenter og skriftlige dokumentasjon i tillegg til medarbeidersamtaler. Han prøver også å ivareta at lærerne er forskjellige, og har forskjellige behov og følger dem derfor opp på noe ulike måter. Ellers virker det som han i liten grad bruker samtaler og diskusjoner til å kontrollere, bortsett fra i medarbeidersamtalene,

Lise derimot sier at hun prioriterer å være med på trinnmøter og pedagogiske diskusjoner. Hun gjennomfører også systematisk vurdering av virksomheten årlig der lærere, elever og foreldre får uttale seg. Hun snakker om et system basert på tillit i motsetning til et system basert på kontroll.

Det kan i vårt materiale se ut som om Lise driver en utstrakt kontrollvirksomhet, men at dette ikke oppleves som negativ kontroll, men som en positiv støtte av personalet.

Møller (1996) skriver om pedagogisk ledelse og krav versus støtte. Hun sier at man som formell leder ønsker å kombinere krav- og støttestrategier for å møte utfordringer i skolen som er knyttet til forandring og læring, men at det i enkelte situasjoner kan være vanskelig å vite hva som er god strategi. Vi tenker at både Pål og Lise som formelle pedagogiske ledere ofte er i dilemmasituasjoner, der det er uklart hvilken strategi de bør velge, og at de også står i situasjoner der de må velge ulike strategier i samme personalet. Vi synes Pål gir uttrykk for dette dilemmaet når han sier:

*Jeg vet at borti det teamet der må jeg være mye mer nøye med
skriftliggjøring av referater og sørge for å få lagt ting i mappa etterpå,
mens at borte i den kroken der surrer og går alt det jevne og der vet jeg
at ting blir godt ivaretatt.*

Det kan se ut som om Lise og Pål utfolder sin makt og autoritet på ulik måte. Lise stiller tydelige og direkte krav, mens Pål i større utstrekning uttrykker ønsker og hvordan han kunne tenke seg at ting var. Faglig dyktighet kan ikke erstatte håndtering av makt, myndighet og mennesker (Sørhaug 1996). Begge rektorene er kunnskapsrike og faglig dyktige, men har, slik vi tolker det, ulik måte å utøve makten sin på.

4.2.4 Oppsummering av analyse og drøfting av ledelse

Det kan se ut som om de to skolene representerer ulike skolekulturer. Det kan virke som om Fjellstad har et større innslag av balkanisering (Hargreaves 1994). Hvordan personalet på våre to skoler opplever ledelsens krav, støtte og kontroll kan dermed oppfattes forskjellig i de to kulturene. Gjennom analysen av vårt materiale ser vi at grensegangen mellom krav, støtte og kontroll kan være problematisk. Når kan støtte oppleves som krav? Eller med motsatt fortegn, når kan mangel på støtte oppleves som mangel på krav?

Svarene kan være avhengig av hvordan vi som enkelt individer opplever betydningen av disse begrepene, og problematisering rundt begrepene tydeliggjør klart for oss de dilemmaene en som skoleleder står ovenfor. Det som for en person oppfattes som interesse og støtte, og som dermed gir energi og motivasjon, kan for andre oppleves som utidig innblanding og kontroll. I et relasjonelt perspektiv på ledelse vil derfor dimensjonen makt og tillit alltid være et forhandlingsgrunnlag (Møller 2006).

Dette tyder på at det kan være nødvendig å arbeide med skolekultur for å realisere målet om tilpasset opplæring, der målet er å utvikle skolen til en lærende organisasjon. Utvikling av et felles profesjonsspråk, en felles visjon og klare mål for hvordan en vil tilrettelegge arbeidet med tilpasset opplæring, blir da en viktig del av arbeidet.

4.3 Analyse og drøfting av skolen som lærende organisasjon

I dette kapitlet vil vi analysere og drøfte Solhaugen og Fjellstad skole i forhold til teorier om lærende organisasjoner da dette er en faktor vi tenker kan være av avgjørende betydning for hvordan skoleledere skal lykkes i arbeidet med tilpasset opplæring. Kompetanseberetningen (2005) omtaler skolen som lærende organisasjon på denne måten:

En lærende organisasjon kan defineres som en organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når det er nødvendig (Kompetanseberetningen 2005:9).

Tilpasset opplæring for alle elever krever, slik vi ser det, en felles innsats fra alle skolens aktører. Denne innsatsen kjennetegnes blant annet av kontinuerlig refleksjon over egen praksis og et godt samarbeid på alle nivåer i skolen.

I teorigapitlet vårt gjorde vi rede for at det ikke finnes noen allment akseptert definisjon på lærende organisasjon. For oss er det gjennom arbeidet med denne oppgaven likevel blitt tydelig at det er noen kjennetegn som er gjennomgående hos de fleste av de teoretikerne vi har gjort oss kjent med. Vi har på bakgrunn av dette valgt å analysere og drøfte empirien med utgangspunkt i følgende kategorier:

- En felles visjon
- Kompetanseheving
- Å prøve og å feile
- Samarbeid og erfaringsutveksling

4.3.1 Betydningen av en felles visjon

Solhaugen skole

På Solhaugen skole har de arbeidet med prosesser som omhandler skolens visjon og innhold i begreper siden skolen var ny for seks år siden. Lise forteller at personalgruppen brukte mye tid på å jobbe seg sammen.

Vi snakket mye om det da vi startet at vi skulle bruke tre år på rykke fram til start. Det her å få alt sammen på plass, det å få jobbet oss godt nok sammen på det vi vil, og det med begreper, ikke sant?

Hun sier videre at lærerne er ulike og at de har med seg

sin ryggsekk og sine erfaringer

I utsagnene over gir Lise uttrykk for at hun mener det er viktig at organisasjonens medlemmer arbeider sammen for å finne ut hva de vil. Karsten mfl (i Lillejord 2003) sier at kollegialt samarbeid er et grunnleggende kjennetegn for en lærende organisasjon. Lise sier videre at det er ikke nok at kolleger arbeider sammen, men at dette er prosesser som må finne sted over tid for at det skal være helt klart for den enkelte. Dette er i tråd med Roalds (1999) syn på at prosessorienterte skoler har størst sjanser for å lykkes som lærende skoler, selv om det ikke løser alle problemer. Lise snakker om at det er viktig med felles forståelse av begreper, det vil si et profesjonsspråk (Dale og Wærness 2003). Språket er viktig i all sosial interaksjon, og det er viktig å legge vekt på språkets betydning i læringsprosessen (Lillejord 2003).

Jon forteller at på Solhaugen er det

sammenheng mellom visjonen og hverdagen. Vi ville at visjonen vår skulle være litt spenstig. Og som ingen andre har. Dette er i tråd med elevsynet vårt. Vi vil at elevene skal finne sine muligheter og blomstre, finne ut hva de er gode på sammen med voksne som ser dem. Dette jobber vi med hver dag.

Jon gir uttrykk for at Solhaugen er en skole der teorien i planer som er laget henger sammen med den praksisen som utøves. Det som står i visjonen mener han preger elevsynet til lærerne på skolen, og det er noe de jobber med i praksis hver eneste dag. (ibid.). I datamaterialet vårt finner vi utsagn som tilsier at det er skolelederen på denne skolen som har initiert arbeidet med visjon og elevsyn, og vi mener at denne felles forståelsen har betydning for hvordan denne skolen lykkes i arbeidet med tilpasset opplæring. (Jacobsen & Thorsvik 2002) På Solhaugen skole tror man på at de voksne i møte med eleven kan finne den enkeltes forutsetninger og bygge videre på disse slik at eleven har de beste mulighetene til å utvikle seg.

Jon og Eva støtter i stor grad opp om uttalelsene som er gitt av Lise. De er begge tydelige på at de vet hva som er skolens fokusområder. Et kjennetegn på en lærende organisasjon er at medlemmene i organisasjonen vet hvor de skal (Senge 2004). På spørsmål om hva som er bra med Solhaugen skole svarer de at det viktigste er at eleven er i sentrum for alt de gjør. Eva sier:

Jeg opplevde sterkt forskjell fra der jeg jobbet før. Vi har et sterkere elevfokus og eleven i sentrum for alt vi gjør. Hele tiden eleven i sentrum. Vi er her for å skape en god læringssituasjon for dem. Det opplever jeg veldig tydelig.

I dette sitatet sammenligner Eva denne skolen med den hun jobbet på tidligere. Hun opplever at hun nå er på en skole der det ikke er noen tvil om hva som er jobben hennes enten hun er sammen med elevene, eller sammen med kollegaer. Det er å arbeide slik at hver enkelt elev ved skolen har en læringssituasjon som er optimal for dem. Dette harmoner med teorien om en lærende organisasjon der det er en felles enighet om hvor man skal.

Fjellstad skole

Personalet på Fjellstad skole har arbeidet med visjon og verdiplakat. På spørsmål om skolen har en tydelig visjon svarer Pål:

Ja, både ja og nei må jeg si. Vi har en pedagogisk visjon som går ut på at alle skal få lov til å utvikle sine talenter. Det er den overordnede pedagogiske visjonen vår.

Det er også en visjon som går ut på at Fjellstad er en kunnskapsskole, en skole med elever som kan fagene sine og der det er et lærende miljø både for barn og voksne. Så har vi en ganske fersk verdiplakat som sier noe om at vi er kompetent, vi er åpne, vi er modige, vi er her, vi bryr oss og vi er til stede både fysisk og mentalt.

Skolens personale har vært på seminar og arbeidet fram verdiplakaten sammen med en ekstern veileder.

Resultatet av det seminaret ble at vår egen samhandling med hverandre og omgivelsene (framkommet gjennom medarbeiderundersøkelser) ble nedfelt i en verdiplakat. Få se nå da, den ligger i en skuff på kontoret mitt. Meningen er jo at den skal henges opp i alle rom her i bygget.

Vi ser her en leder som har tatt tak i medarbeiderundersøkelsene, arbeidet grundig med resultatene sammen med personalet sitt, hatt en felles refleksjon over praksis og kommet fram til en verdiplakat. Dette er i tråd med utvikling av en lærende organisasjon. Det vi imidlertid stiller spørsmål ved, er informasjonen om at verdiplakaten ligger i en skuff på kontoret. Peter Senge (2004) skriver om felles

visjon og hvorfor visjonen dør for tidlig. Han sier at mange visjoner aldri slår rot selv om de skulle ha forutsetninger for å gjøre det, og at visjonen blir klarere der mennesker snakker sammen. En av grunnene til at verdiplakaten ligger i en skuff, kan imidlertid være at skolen nylig har vært igjennom en omfattende ombygging og at ikke alt er på plass ennå.

Lærerne på Fjellstad forteller dette om skolens visjon:

Jeg veit ikke om vi kan si den ordrett, men jeg føler jo at vi er med på alle visjonene. Verdiplakat. Det er vel det som står på fana det, og jeg husker ikke det som står på fana. Det har noe med kunnskap å gjøre.

Dette henger sammen med det svaret vi fikk fra rektor Pål, og det viser at det er uklart både hos rektor og lærerne hva som egentlig er skolens visjon og verdier, selv om de tydeligvis har arbeidet mye med den.

Videre sier lærerne at de savner felles fokus for hele skolen, og at ledelsen i større grad bestemmer veien videre og hva alle må forplikte seg på. Lærerne sier:

Så vi har savna litt at hele skolen gjennomfører, og at vi har et felles fokus på det. Av og til føler man at det er greit at noen bestemmer litt også

Dette ser også ut til å stemme med hva rektor Pål forteller oss om behovet for pedagogiske diskusjoner.

De synes nok de får altfor liten tid til pedagogiske diskusjoner på skolen, og de synes jeg må legge til rette for mer av det. Vi snakket om det akkurat nå og etterlyste liksom hvordan vi skal få til å planlegge neste skoleår når vi ikke har mer tid igjen og har brukt opp all tida vår.

En kunnskapsorganisasjon som skole med høyt utdannede medarbeidere er avhengig av at alle medlemmene har forstått og akseptert hvor de skal. For å oppnå denne forståelsen og aksepten må de ha nok arenaer til å reflektere rundt viktige spørsmål. Det ser ut til at vi har et personale som etterspør dette. Vi ser også at de mener at mangel på tid er en begrensende faktor for hva de kan klare å få til (Lillejord 2003).

På vårt spørsmål om hvordan Pål arbeider for å få lærerne til å utvikle seg, svarer han:

Du må jo peke ut retningen og kjøre noen prosesser på det. Samtidig tror jeg også at det kan bli for prosessorientert og demokratisk og da må jeg få dem på et felles spor.

I dette utsagnet er rektor klar på at det er hans ansvar å peke ut retningen, og vi forstår ham slik at han også vet at han må kjøre prosesser sammen med personalet for å bevege dem i den retningen han vil. Dette er en måte å arbeide på som ser ut til å samsvare godt med hvordan teorien beskriver lederens oppgave i en lærende organisasjon (Senge 2004). Roald (i Lillejord 2003) hevder imidlertid at prosessorientering ikke er svaret på alle skolens utfordringer, da det å løse alle oppgaver i bredt dialogiske prosesser kan ta for lang tid.

4.3.2 Kompetanseheving som virkemiddel

Solhaugen skole

Rektor på Solhaugen skole gir inntrykk av å være opptatt av, og godt orientert om, det som foregår om skoleutvikling utenfor egen skole. Det er viktig for henne å bruke ressurspersoner utenfra for hele tiden å drive utviklingsarbeid og kompetanseheving på egen skole. Hun sier det slik:

Det vi holder på med nå er å gå litt mer i dybden på tilpasset opplæring. Vi gjør ikke så mye nye ting, men vi både kvalitetssikrer og fordypet oss i for eksempel hvordan vi skal få til elevmedvirkning bedre. Da bruker vi folk utenfra for å få noen verktøy og enda bedre forståelse for hvordan vi skal få elevene enda mere med. Vi har fått til læringsstrategier ganske bra, men vi jobber videre med læringsstiler og de mange intelligenser og alt det er jo ting som bygger opp under tilpasset opplæring.

Lise ønsker å være i endring for hele tiden å bli bedre. Hun ser ut til å være bevisst at nok kunnskap ikke finnes i eget personale, men at det er nødvendig å trekke inn mennesker med kompetanse utenfor egen organisasjonen som kan møte personalet og sette i gang ny refleksjon og videre generere ny kunnskap hos enkeltindivid og i organisasjonen. Slik vi tolker Lise er det her snakk om produktiv læring (Wadel i

Lillejord 2003) i organisasjonen der hun hele tiden er opptatt av å stimulere til refleksjon som igjen kan føre til ny kunnskap og utvikling av organisasjonen.

Et av virkemidlene Lise bruker for å skape rom for organisasjonslæring på Solhaugen skole, er en mer fleksibel organisering av skoledagen. Skolens ansatte er enige om å ha noe mer undervisning i perioder, slik at det frigjøres tid til samarbeid for personalet. Lise sier det slik:

Det handler om å ha en fleksibel organisasjon og om å frigjøre noen halve dager i løpet av skoleåret slik at vi kan få folk hit. Da får elevene de timene de skal ha, og vi har skaffet oss det rommet vi trenger.

Underveis i intervjuet snakket vi også med lærerne om hvordan arbeidstida deres var organisert. De snakket blant annet om at elevene i løpet av en periode på seks uker var til stede på skolen så mye at de fikk en avspaseringsdag. Den dagen brukte lærerne til samarbeid. Denne dagen opplever lærerne at er veldig viktig for at skal kunne samarbeide og utvikle praksis (Lillejord 2003). Jon sier:

Den dagen er gull verdt. Da foregår det mye fagsamarbeid.

Berg (1995) mener at nøkkelen til skoleutvikling er at skolelederen klarer å finne, og å utnytte, det handlingsrommet som er i organisasjonen. Lise gir uttrykk for at hun leter etter løsninger for å få til det hun mener er nødvendig.

Fjellstad skole

Pål er opptatt av skoleutvikling, og uttrykker at pedagogisk arbeid er noe han selv mener han er, og alltid har vært god til. Pål uttrykker seg slik om dette:

Jeg har alltid vært opptatt av skoleutvikling og synes det har vært artig. Nyskapning, nytenkning, organisering, fleksibilitet og lærersamarbeid. Det pedagogiske arbeidet synes jeg at jeg alltid har hatt et godt grep om.

Senge (2004) legger stor vekt på den betydningen ledelse har i utviklingen av lærende organisasjoner. Det er lederen som samler til felles innsats, og som i dialog

med skolens aktører koordinerer aktivitetene i organisasjonen og gir forandringene mening.

Underveis i intervjuet snakket vi med Pål om hvem han samarbeider med når det gjelder pedagogisk utviklingsarbeid. Her mener vi å kunne spore en viss frustrasjon hos Pål, der han gir uttrykk for at han lenge har vært den eneste av skolens formelle ledere som har drevet med denne typen arbeid. Han sier:

Vi har to trinnledere som har vært med fra starten, det er ikke slik at de ikke er opptatt av skoleutvikling, men de kan ikke nok om skoleutvikling og de har ikke vært i sånne situasjoner tidligere slik at de har vokst og utviklet seg

Pål gir inntrykk av at han opptatt av at flere enn ham selv skal ”ha blikket rettet mot verden utenfor”, men at han føler seg litt alene i arbeidet med skoleutvikling. Han arbeider for at lærerne skal delta i prosjekter eller nettverk, og han prioriterer kompetanseheving i form av tiltak som er felles for hele personalet.

Jeg jobber ganske tydelig på at vi hele tida skal ha noen prosjekter på gang og nettverk som vi deltar i der vi diskuterer med andre skoler. Så prøver jeg å holde litte grann i tømmene sånt med etterutdanning og kurs slik at det ikke har sånne enkeltløpere som er på fagkurs hele tida, men at vi bruker litt av kompetansehevingsmidlene våre inn i på en utviklingsplan som er kollektiv.

Lærende organisasjoner skal være opptatt av å lære. Wadel (2002:65) skriver at skal ”organisasjonen” lære, så må lærdom og kunnskap gjøres felles. I utsagnet over mener vi å se en leder som forsøker å legge til rett for at personalet skal delta i nettverk, og ikke at enkeltlærere drar på fagkurs. Men så sier han også samtidig at det er bare litt av kompetansehevingsmidlene han bruker inn på en kollektiv utviklingsplan. Ut fra Wadels teorier om lærende organisasjoner kan det tyde på at kompetansehevingsmidlene på skolen i enda større grad burde brukes på den kollektive utviklingsplanen.

I intervjuet med lærerne på Fjellstad skole gir de inntrykk av at rektor ved skolen ønsker utvikling, og at han støtter at det settes i gang mange prosjekter. Problemet er i følge Ruth:

Vi satser på veldig mange hester. Vi sprer oss litt mye slik at det blir vanskelig å få fokus, og dermed er det mye av utviklingen som ikke blir så bra som den burde ha vært. Det er mange grupper som blir satt i gang her, og egentlig hvis det skulle være noe poeng, så burde jo det fått gjennomsyre hele skolen, men slik blir det ikke fordi det er noen andre som jobber veldig, veldig mye med noe annet.

Ut i fra dette utsagnet kan vi anta at skoleleder er opptatt av lærerne skal utvikle seg, men det kan virke som om lærerne kan oppfatte målene som for mange eller for utydelige. Lærerne gir inntrykk av at de vet de skal et sted, men de vet egentlig ikke hvor, og kanskje skal de flere steder. De sier også noe om at det er vilje til å engasjere seg i mange forskjellige prosjekter, men at de som engasjerer seg føler seg alene, og ikke klarer å spre entusiasmen sin til kollegiet. Et kjennetegn på en lærende organisasjon er at lederen er veldig tydelig på hvor organisasjonen skal, og han kommuniserer dette budskapet til medlemmene sine på en slik måte at det ikke er noen tvil om retningen (Senge2004).

4.3.3 Rom for prøving og feiling i organisasjonen

Solhaugen skole

På spørsmålet om hva hun synes hun har lyktes med og som er bra ved skolen, svarer Lise:

Jo, det er personalet. Jeg har fått til et veldig bra personale, synes jeg. Vi har utviklet det i lag selvfølgelig, det er ikke bare jeg som har gjort det, som er utviklingsrettet og handlingsorientert. Med det mener jeg at hvis man har en god idé, så tør man å prøve ut det uten å ha utredet alt på kryss og tvers, for sikker kan man jo aldri være.

I dette sitatet kommer det fram at Lise ser på personalet sitt som den viktigste ressursen på skolen. Hun sier noe om at det har vært lagt til rette for prosesser for samhandling som har formet dem slik de framstår som en ressurs for henne i dag. Hun sier også noe om at hun verdsetter at en kultur der det er lov til å prøve og til å feile.

Videre gir lærerne på samme måte som rektor uttrykk for at det på denne skolen er lov til å prøve og til å feile. Jon sier:

Det er en atmosfære for at det er lov til å prøve nye ting og lov til å gå på trynet og heller rette opp feil.

I disse utsagnene ser vi tydelig to av Karsten mfl.(i Lillejord 2003) sine kjennetegn for lærende organisasjoner, ”man er opptatt av å lære og åpne for å eksperimentere”, og ”det er høy terskel for å tolerere feil.” Dette viser etter vår mening en kultur i organisasjonen som er preget av at de stiller spørsmål ved det de gjør, og at de tenker at det alltid vil finnes andre og bedre måter å gjøre ting på, og at det er viktig stadig å finne fram til ny kunnskap som kan gjøre det bedre for elevene. Dette kan vi sammenligne med Wadels (i Lillejord 2003) definisjon av en produktiv læringskultur og dens betydning for en lærende organisasjon. Dette finner vi også hos Karseth (2004) som beskriver en raus kultur der det er rom for å eksperimentere og finne nye måter å gjøre ting på.

Fjellstad skole

På Fjellstad skole forteller Pål oss at det er vanskelig å få en del av lærerne til å eksperimentere og forandre på egen praksis.

Jeg jobber ganske hardt for å få lærerne til å slippe taket i kateteret sitt, og så har jeg skeptikerne som ikke vet hva de skal gjøre når de for eksempel ikke lenger har bok i matematikk.

Og Pål sier videre:

Jeg skulle ønske vi kunne vri fokuset enda bedre fra undervisning til læring. Jeg ønsker å dra oss i en retning med større variasjon i måter å drive læringsarbeid på.

Dette kan være et eksempel på ”den usynlige kontrakten” Berg (1995). Her er det tradisjonelt sett vært skoleledelsen ved den enkelte skole som har vært ansvarlig for administrering og forvaltning, og den enkelte lærer har vært ansvarlig for sin undervisning, sin klasserompraksis. Dette ser ut til å være en kontrakt som fortsatt

lever i noen grad på denne skolen, og denne praksisen er noe av det som for oss synes å virke hemmende for utviklingen av skolen.

Vi tolker Pål som at han ønsker at noen av lærerne skal forandre på, eller variere praksisen sin mer. Spørsmålet er hvordan Pål kan nå fram til personalet slik at de opplever det samme behovet for forandring og variasjon. Det synes å være mange på skolen som kan ha en høy terskel for å forandre på noe, og Ruth uttrykker det på denne måten:

Jeg tror nok det er en del folk som ser problemene før de ser mulighetene.

4.3.4 Rom for samarbeid og erfaringsutveksling

Solhaugen skole

Lise gir oss i intervjuet eksempler på at skolen har utviklet en praksis der de hvert år evaluerer ulike deler av skolens virksomhet. Hun ser ut til å ha valgt en metode for evaluering som innebærer en refleksjon over hva som fungerer godt, og hva som ikke fungerer så godt i organisasjonen (Lillejord 2003). På bakgrunn av dette blir de så enige om hva de da bør forandre på. Det at hun legger til rette for evalueringsprosesser med felles refleksjon, synes vi kan være tegn på at denne skolen er på vei mot en lærende organisasjon.

Vi vurderer vi fortløpende, et år om gangen selvfølgelig. Da går vi i gjennom for eksempel organisering av dagen for den skal jo legge til rette for at vi skal få til det vi vil. Og da uttaler både lærere, elever og foreldre seg avhengig av hva det gjelder selvfølgelig. Og da bruker vi den måten her, hva det er som er bra, hva er det vi ikke er fornøyd med og hva skal vi forandre på.

Lise beskriver en vurderingskultur der det synes å være naturlig at ulike interessenter får anledning til å uttale seg om en sak, og at samlet informasjon ser ut til å ha betydning for valg av endringer og retning på videre arbeid. Wadel (2002) er opptatt av at det er ulike mellommenneskelige relasjoner som kan lede fram til lærende

organisasjoner, og at det er ulike læringsforhold i organisasjonen som har betydning for organisasjonens læring.

Skolen har også en evalueringskultur som også innbefatter de aktivitetene foreldrene er involvert i. Jon sier:

Vi har evalueringsmøter om kvelden der vi evaluerer skole-hjem samarbeidet.

Det synes vi peker mot at skolen er opptatt av læringsforhold ikke bare innad i organisasjonen, men at det å samle kunnskaper fra ulike aktører utenfor organisasjonen også kan være med og forbedre praksis (Wadel 2002). Når lærerne skal beskrive hva de synes er bra ved Solhaugen, forteller Jon oss dette:

Det jeg synes er bra, er det med teamarbeid. Alt du gjør, gjør du sammen med andre voksne. Vi framstår som enig og helhetlig foran ungen. Vi prater om alt, legger timeplaner sammen, ukeplan sammen, diskuterer holdningene våre. Vi polerer hverandre.

Dette vil vi hevde er et godt eksempel på god praksis i en lærende organisasjon. ”Vi polerer hverandre” er et sterkt uttrykk for at disse lærerne snakker og reflekterer sammen og gjennom dette utvikler et profesjonsspråk, og dermed gjør hverandre i stand til å endre praksis (Dale og Wærness 2003). De fleste organisasjoner er etter all sannsynlighet i ulik grad i stand til over tid å endre praksis ut fra de erfaringene som gjøres. Det som skiller lærende organisasjoner fra andre organisasjoner er at de i større grad setter refleksjonsarbeid i system. Wadel (i Lillejord 2003) kaller dette for produktive læringskulturer. Det er også det som kjennetegner det Karseth (2004) beskriver som en selvreflekterende kultur der det er et kollektivt rom for kunnskaps- og erfaringsdeling.

Fjellstad skole

Pål forteller at han tror på å få til ting i fellesskap. Han snakker om en kollektivistisk kultur, og mener at skolen står sterkere der den klarer å finne fram til felles løsninger.

Jeg tror på en kollektivistisk kultur. Det vi gjør sammen, det vi klarer å stå for og synliggjør sammen, gir oss en ryggdekning der vi klarer å stå for det meste.

Pål forklarer her at han er opptatt av at personalet skal utvikle seg og lære gjennom samarbeid, og på den måten være en styrke for hverandre. Dette er i tråd med Wadels (2002) teorier om at det i lærende organisasjoner må finnes et mangfold av ulike typer læringsforhold. Senge (2004) mener at en organisasjon aldri kan lære mer enn det de enkelte medlemmer makter å lære.

Lærerne trekker fram en annen side av samarbeidet ved skolen, som viser at det kan være vanskelig for Pål å få til det gode samarbeidet mellom lærerne i praksis.

Det er noe med at vi sitter på hver vår tue og har litt problemer med å samkjøre oss. og her har du kjernen til problemet vårt – akkurat respekten for den felles planleggingen

Vi springer mye inn på kontorene til de andre og viser "se her" det her var bra. Det gjør i alle fall jeg, - deler opplegg og sånn, men de det er aktuelt å dele med. Men det er ikke formelle kanaler.

Disse lærerne gir uttrykk for at de opplever mangel på samarbeid som en av årsakene til at det er vanskelig å få til ting på skolen, og at det i stor grad ser ut til å være opp til den enkelte lærer om de klarer å få til erfaringsdeling.

Som rektor sier Pål at han er opptatt av lærernes læring, men han er også i tillegg opptatt av arenaer der han som rektor kan hente nye kunnskaper og reflektere over egen praksis. Han beskriver et godt samarbeid på rektornivå.

Vi er noen rektorer i denne byen som snakker mye sammen, ja som faktisk i formelle og uformelle situasjoner sitter og kokulerer over mange ting.

Når det gjelder skolens dialog med hjemmet, gir Pål uttrykk for at han mener Fjellstad skole har et uutnyttet potensial for utvikling.

Ellers tror jeg vi har mye å gå på i forhold til de vanlige tilbakemeldingene til foreldrene i konferanser og dialogen med hjemmet.

Og Pål forteller videre om samarbeidet med foreldrene.

Skolen har ei enormt sterk foreldregruppe som kan mye og som vet mye og som representerer politikk i ulike retninger. De har sterke interessekonflikter og her møter du en mye større jeg vil ikke kalle det skepsis, men en individuell kravmentalitet "hva har dere å tilby mitt barn". Her er det ikke nok å vise til de kollektive planene, men å vise til en individuell plan for det enkelte barn.

Pål snakker her om at det er vanskelig å møte foreldre med så grunnleggende forskjellige syn på hvordan de ønsker og forventer at skolen skal møte deres barn. Dette kan tyde på at Pål er en rektor som er opptatt av samarbeid på mange arenaer. Det at han tenker at han har kunnskap å hente i møte med aktører utenfor organisasjonen, er helt i tråd med Wadels (2002) teori om at læringsforhold må finne sted overalt, både i og utenfor organisasjonen.

Det kan se ut som om Pål opplever å leve i et krysspress av forventninger fra elever, foreldre, det statlige og kommunale nivået og fra egne lærere. Vi har det globale samfunnet med krav om en ny generasjon som skal kunne møte verden med ferdigheter i å sortere informasjon og generere ny kunnskap, samtidig som resultater av internasjonale studier viser at norske skoleelever skårer for dårlig i en del basisfag. Og vi har et lærerpersonale som framstår som uenige i hvordan de best skal ruste elevene til å møte verden utenfor. Pål sier det slik:

Jeg skulle ønske vi kunne vri fokuset enda bedre fra undervisning til læring. Jeg ønsker å dra oss i en retning med større variasjon i måter å drive læringsarbeid på.

4.3.5 Oppsummering av analyse og drøfing av lærende organisasjoner

Gjennom analysen av vårt materiale opplever vi at Pål er opptatt av å få til prosesser i personalet og utvikling av en kollektivistisk kultur. Han snakker imidlertid lite om utviklingen av en felles begrepsforståelse og et profesjonsspråk. Dette vil, etter vår oppfatning, gjøre arbeidet med tilpasset opplæring vanskeligere fordi dette krever at mål og virkemidler har en felles forankring i personalet.

Vi tolker Lise som en leder som arbeider mye med prosesser i personalet. Det foregår en kontinuerlig refleksjon over egen praksis der begrepsavklaringer og bygging av et profesjonsspråk er viktige elementer. Personalet på Solhaugen ser ut til å vite hvor de skal, samtidig som de har stort rom for å prøve ut nye metoder og arbeidsformer. Dette tolker vi som om Lise har en grunnleggende tillit til at medarbeiderne gjør sitt beste for å nå organisasjonens mål.

Vi vil i det videre analysere og drøft skolekulturen slik den framkommer i det empiriske materialet vårt.

4.4 Analyse og drøfting av skolekultur

Gjennom arbeidet med denne oppgaven har vi fått klare indikasjoner på at en skoles kultur har stor innflytelse på hvordan det arbeides med tilpasset opplæring. Vi vil derfor i dette kapitlet analysere og drøfte arbeidet med skolekultur på våre to skoler slik det framkommer i vårt materiale. Hva uttaler lederne ved våre to skoler at de gjør for å få til skoleutvikling, og kan vi finne eksempler og kjennetegn på en skolekultur som fremmer tilpasset opplæring? Vi vil i analysen i hovedsak ta utgangspunkt i Hargreaves (1994) fire former for læringskulturer: individualisme, samarbeid, påtvunget kollegialitet og balkanisering.

4.4.1 Individualisme

Hargreaves hevder at ”isolasjon, individualisme og såkalt privatisisme er trekk som gjennomsyrrer skolekulturen” (Hargreaves 1994:174). Han hevder videre at på tross av reformer og forsøk på utvikling av samarbeidskulturer, lever individualismen hardnakket videre. Vi tolker vår empiri slik at vi ser trekk fra ulike kulturer på våre to skoler, og det kan synes som om Fjellstad skole i større grad enn Solhaugen har trekk fra en individualistisk kultur. Vi mener disse utsagnene fra Fjellstad belyser dette.

Vi sitter veldig mye på hver vår haug og driver med våre ting.

Her går det an å være privatpraktiserende uten å bli straffet for det

Slik vi forstår det er det dette Hargreaves kaller selvvalgt individualisme. En slik form for individualisme refererer til et prinsipielt valg om å arbeide alene, alltid, eller en del av tiden, og også under omstendigheter der kollegasamarbeid er et klart alternativ. En slik selvvalgt individualisme vil alltid bestå av arbeidsmønstre og som foretrekkes av pedagogiske og personlige grunner (Hargreaves 2004: 181).

Hargreaves understreker imidlertid at forsøk på å komme individualismen til livs bør gjøres med varsomhet, slik at en ikke samtidig undergraver individualiteten med dens tilhørende dyktighet og effektivitet. Utsagnene fra Solhaugen skole representerer etter vårt syn en annen kultur. Her sies det:

Det er ikke lov å ikke ville.

Alt du gjør, gjør du sammen med andre voksne. Vi framstår som enig og helhetlig, uansett fag.

Det er særlig utsagnene: ”Her går det an å være privatpraktiserende uten å bli straffet for det” og ”Det er ikke lov å ikke ville” som etter vår mening gir klart uttrykk for kulturforskjellene ved skolene. Rektor på Solhaugen er etter vår mening enda tydeligere når hun også sier:

Hvis man ikke er komfortabel med måten det jobbes på her, er det en ærlig sak å skifte jobb

Gjennom disse utsagnene tolker vi det slik at det er større rom for individualisme på Fjellstad skole enn på Solhaugen.

4.4.2 Samarbeid

I Stortingsmelding nr. 30 formuleres det slik:

Utstrakt bruk av samarbeid er et viktig virkemiddel for at kompetanse og kompetanseutvikling ikke skal privatiseres, men kan deles og videreutvikles i arbeidsfellesskapet (St.meld. 30:27).

Hargreaves referer til forskning som viser at gjennom samarbeid kan lærerne i sitt arbeid komme lenger enn til personlig, individuell refleksjon og til et punkt der de kan lære av hverandre, dele med hverandre og utvikle seg i fellesskap.

Vi mener vi ser at det er ulik kultur for samarbeid på våre to skoler. På Fjellstad er det vanskelig å få til samarbeid der alle ansatte er involvert. Dette kommer frem i utsagn som:

Man hegner litt om sitt eget fag, tror jeg, man bruker så mye energi på sitt eget fag at man klarer ikke å sjå ut til siden.

Det er mange prosjekter som blir satt i gang, mange grupper som blir satt i gang her og der.

En av lærerne forteller imidlertid om godt samarbeid innenfor ett fag. Hun uttrykker det slik:

Vi har en felles forståelse av hva er det vi holder på med, hvor vil vi og hva ønsker vi at ungene skal gjøre. Og dersom vi ser at noen ikke lykkes så kan vi gi hverandre ideer på hva vi kan gjøre for å få vedkommende inn på rett spor igjen.

Dette kan defineres som samarbeid, men samtidig kan det også defineres som en sub-kultur (balkanisering), fordi dette ikke er representativt for hele skolens virksomhet. Det viser imidlertid at det foregår samarbeid på Fjellstad skole som lærerne opplever som positivt.

Lærerne vi intervjuet på Solhaugen skole uttrykker at de opplever at de ansatte ved skolen har en felles forståelse for hva som er viktig å arbeide med, og at de alle opplever en forpliktelse til å arbeide med det fellesskapet er blitt enige om skal være skolens praksis. "Slik gjør vi det", er utsagn som går igjen gjennom hele intervjuet. Dette er det Jacobsen og Thorsvik (2002) referer til som nivå b, og som omfatter verdier og normer som er mer uttalte i organisasjonen, og som kommer til syne gjennom for eksempel skolens pedagogiske plattform. Dette er verdier og normer som diskuteres i organisasjonen, og som de ansatte har et bevisst forhold til. "Slik gjør vi det, eller forsøker å gjøre det på vår skole".

På Solhaugen kan det virke som om det foregår et utstrakt samarbeid. Dette kommer fram i blant annet følgende utsagn:

Alt du gjør, gjør du sammen med andre voksne. Ikke det at vi er en ensartet gjeng, men vi oppleves som rettferdige. Det viktige er at vi prater hele tiden om hvordan vi gjør ting.

Vi blir ikke alltid enige, men man må være lojale mot flertallet. Vi diskuterer og ser hverandre i øynene og da skal det noe til å ikke være lojal.

Ut i fra disse utsagnene, tolker vi det slik at Solhaugen skole har en mer utviklet kultur for samarbeid enn Fjellstad. På Solhaugen kan det synes som om samarbeid er noe som gjennomsyrrer alt de gjør, mens det på Fjellstad er mer opp til enkeltlærere å få til samarbeid som oppleves som meningsfullt og nyttig. I følge Karseth (2004) er et viktig kjennetegn for en organisasjonskultur som gir gode muligheter for læring at det finnes et kollektivt rom for kunnskaps- og erfaringsdeling. Det kan for oss se ut som om dette kollektive rommet er større på Solhaugen enn på Fjellstad. På Fjellstad foregår denne formen for kunnskaps- og erfaringsdeling, slik vi tolker det, oftere i mindre grupper.

4.4.3 Påtvunget kollegialitet

Under påtvunget kollegialitet er lærernes samarbeidsrelasjoner ikke spontane, frivillige og utviklingsorienterte. De er bundet til tid og sted, og de er forutsigbare (Hargreaves 1994). Det kan være felles møtetid og prosjekter bestemt av skoleleder eller andre i kollegiet, eller møter med andre instanser innenfor skolesamfunnet som for eksempel pedagogisk-psykologisk tjeneste. Dette er samarbeid som ikke er bestemt ut fra hver enkelt lærers behov, men ut ifra fellesskapets og elevens behov. Denne påtvungne kollegialiteten oppleves ulikt fra lærer til lærer. For noen kan det oppleves som lite nyttig bruk av tid, mens andre mener at det er viktig. En slik form for samarbeid mellom lærerne oppleves som obligatorisk og ikke frivillig (ibid).

Vi mener at de i vårt materiale kan se ut som om det er større opplevelse av påtvunget kollegialitet på Fjellstad skole enn på Solhaugen. Dette kommer til uttrykk i følgende utsagn fra Fjellstad skole:

Jeg opplever den samme frustrasjonen på kulturbiten. Hvorfor vil ikke de andre være med på det?

Vi er veldig låst i den gamle timeplantenkningen, norsktimen min, engelsktimen min

Her ser vi også Pål's dilemma. I skolekulturen ved Fjellstad er det rom for å være privatpraktiserende. Mange av lærerne her vil nok føle en påtvunget kollegialitet dersom Pål utøver mer makt i sin ledelse i form av å bestemme at lærerne skal bruke mer tid til samarbeid. Ut ifra vårt materiale har vi grunn til å tro at en stor del av kollegiet ønsker å jobbe individuelt. Mer tid satt av til teamsamarbeid vil nok for mange oppleves som påtvunget, og en kan derfor stille spørsmål om hvor stort utbytte av dette samarbeidet vil bli. I følge Hargreaves (2004) kan et slikt påtvunget samarbeid føre til ineffektivitet og manglende fleksibilitet.

På Solhaugen skole kan det se ut som om opplevelsen av påtvunget kollegialitet er liten. Her sier lærerne blant annet:

I løpet av en seks ukers periode har ungene vært for mye på skolen, så vi lar dem avspasere en hel dag, og da har vi en hel dag studiedag / planleggingsdag hver 6. uke i tillegg til de fem obligatoriske dagene. Den dagen er gull verdt. Da foregår det mye fagsamarbeid.

Personalet på Solhaugen har fast arbeidstid, og det kommer fram at dette er noe som ble bestemt uten diskusjoner i kollegiet. På spørsmålet vårt om de synes det er bra med kontortid svarer en av lærerne:

Det er en naturlig følge av det at vi jobber så mye i team. I og med at vi her lager planene sammen, er det naturlig at vi er på skolen for å få det til sammen. Det er det ingen som diskuterer.

På vårt spørsmål om hva som er bra med å jobbe på Solhaugen skole sier Jon:

Det jeg synes er bra, er det med teamarbeid. Alt du gjør, gjør du sammen med andre voksne.

Gjennom disse utsagnene mener vi at vi kan se at det som kan oppleves som påtvunget kollegialitet på Fjellstad skole, oppleves som positivt og nyttig samarbeid på Solhaugen. Dette mener vi er viktige nøkler til å forstå skolekulturen på de to skolene.

4.4.4 Balkanisering

Hargreaves betegner en kultur der lærerne verken arbeider hver for seg, eller sammen med storparten av kollegiet som helhet, men samler seg i undergrupper, som balkaniserte kulturer.

Disse kulturene kjennetegnes av lav gjennomtrengelighet, høy stabilitet, personlig identifikasjon og politisk anstrøk. Når balkaniserte grupper først er oppstått er de i følge Hargreaves ofte svært stabile over tid. Det samme gjelder medlemskapet i slike grupper. Det er sjelden at noen beveger seg over fra en gruppe til en annen.

Hargreaves sier videre at i balkaniserte kulturer blir den enkelte spesielt sterkt knyttet til denne undergruppen, som hans eller hennes yrkesliv i overveiende grad hører til innenfor. Det utvikles en personlig identifikasjon til denne gruppen. Et eksempel på dette er ungdomsskolelæreren som identifiserer seg med det han ser på som sitt ”fag”, langt mer enn den identifikasjonen han føler med de andre lærerne på sitt ”trinn”. Vi mener vi i vårt materiale finner eksempler på balkanisering på Fjellstad skole. Her kommer det fram at:

Formingsavdelingen er en godt fungerende avdeling. Vi har 3 faglærere som vil i samme retning, og så har vi i tillegg noen lærere som er inne og har undervisning sammen med oss. Det er viktig at du har den tiden, at du har muligheten til å sette deg ned i fellesskap og diskutere unger, opplegg, hvordan kan vi gjøre det beste ut av det vi har. Vi har en felles forståelse av hva er det vi holder på med og hvor vil vi hen og hva ønsker vi at ungene skal gjøre.

Mange vil ha gruppa si og så får andre på en måte ta seg av det litt på siden.

Dette er, slik vi forstår det, eksempler på balkanisering der lærere utvikler uformelle samarbeidsarenaer gjerne med bakgrunn i hvilket fag man underviser i. Rektor Pål mener også at han slåss mot blant annet fagforeningen i sitt arbeid med å få til et bredere samarbeid. Han sier:

Det er arbeidstidsavtalen og deres egen evne til å bruke tid som setter grensene for dette her. Men vi møtes i et skjæringspunkt for hva som utdanningsforbundet og lektorlaget, som også er tungt representert her, går med på i drøftinger rundt arbeidstidsavtalen, og det vi kan legge til rette for her.

Sterkt sammensveide grupper som for eksempel fagforeninger, kan gjøre det vanskelig for kollegiet som helhet å komme fram til felles standpunkter. Dette kan også beskrives som en form for balkanisering. Når det er snakk om større forandringer og fornyelser, vil kollegiet dele seg i tilhengere, som vil ha fordeler av det nye, og motstandere, som vil få ulemper av det (Hargreaves 1994).

Pål tror på en felles og kollektiv kultur. Han ser klart behovet for at lærerne har mer tid til samarbeid, men han synes det er vanskelig å få det til. Han sier imidlertid at han opplever sterke interesseløstninger i kollegiet i forhold til det kollektive versus det individuelle.

4.4.5 Oppsummering av analyse og drøfting av skolekultur

Solhaugen skole har, slik vi tolker det, kommet lenger enn Fjellstad i utviklingen av en kollektiv kultur, og vi finner i vårt materiale lite som minner om balkanisering. Her gis det inntrykk av at de er felles om det meste. Det signaliseres en felles holdning om hvilken retning skolen skal utvikles i, og det fortelles om et omfattende lærersamarbeid. Solhaugen skole er i motsetning til Fjellstad en forholdsvis ny skole der rektor har hatt helt andre forutsetninger for å påvirke hvilke fokusområder skolen skulle bygge sin virksomhet på. Rektor kunne dessuten i stor grad velge sine lærere. Det kan også være en viktig forklaringsfaktor i denne analysen.

Lise snakker om en kultur med tydelige forventninger, samtidig som hun legger vekt på at lærerne skal oppleve frihet og mulighet for å kunne påvirke sitt arbeid. Dette

kjennetegnes av en kultur som bidrar til å gi mening, støtte og identitet til lærerne og deres arbeid (Hargreaves 1994). Dette er også det Karseth (2004) beskriver som en raus kultur der det er rom for eksperimentering og til å finne nye måter å gjøre ting på og en robust kultur der man er mer opptatt av å lære av feilene sine enn å fordele skyld. Lærerne beskriver også en kultur med rom for mange diskusjoner, men der de er lojale når beslutninger fattes. Vi tror dette kan være nøkkelen til en skolekultur som skal lykkes med tilpasset opplæring.

På Fjellstad snakker Pål om skolens identitet. Han mener den kan symboliseres gjennom en ”borg av samhold”. Han mener Fjellstad skole har en sterk tradisjon som kunnskapsskole der lærerens ord har stor vekt. Samtidig snakker han om en motkultur og at det er vanskelig å få alle med. Dette bekreftes også av lærerne. Påls utfordring, slik vi ser det, er å utvikle en samarbeidskultur på Fjellstad skole, der et samlet kollegium føler et reelt behov for å samarbeide. Uten at det, på den andre siden, går ut over lærernes evne og mulighet til å videreføre det positive i det å kunne jobbe selvstendig.

Å kunne samarbeide med andre og å forplikte seg til en felles retning med felles mål er, etter vår oppfatning, en viktig forutsetning i arbeidet med å realisere kravet om tilpasset opplæring for alle elever. Lærere må i dette arbeidet kunne samarbeide med elever, andre lærere, skolens ledelse og skolens omgivelser som foreldre, nærmiljø og hjelpeinstanser.

Vi vil videre analysere og drøfte Solhaugen og Fjellstad skoles arbeid med tilpasset opplæring slik det framkommer i vår empiri.

4.5 Analyse og drøfting av tilpasset opplæring

Vi har gjennom våre intervjuer og våre spørreskjema stilt spørsmål for å forsøke å finne ut hvordan de to skolene legger til rette for tilpasset opplæring. Vi vil i dette kapitlet analysere våre funn der vi ser på hva lærerne sier de gjør i praksis for å få til en god tilpasning i sin pedagogiske differensiering. For å belyse dette har vi tatt

utgangspunkt i Dale og Wærness (2003) sine syv kategorier for et differensiert opplæringsforløp, og vi har i teorikapittelet beskrevet hva som ligger i de ulike kategoriene. Grunnen til at vi har valgt disse syv kategoriene er at vi mener de er et godt analyseverktøy som kan hjelpe oss til å avdekke ulike sider av skolens praksis i arbeidet med tilpasset opplæring. Dette har vi drøftet opp mot teori fra Jensen (2006). Avslutningsvis vil vi drøfte og problematisere vektleggingen og balansen mellom individet og fellesskapet.

4.5.1 Elevenes læreforutsetninger og evner

På spørreskjemaet svarte to av lærerne på Fjellstad skole at de bruker kartlegging i forhold til læringsstiler. En av lærerne krysser av for at hun ikke bruker slikt verktøy.

I intervjuet forteller Ruth:

Jeg driver kartlegging i forbindelse med læringsstiler. På matteprosjektet som er kommet inn nå, så har vi jo hatt kartleggingstester.

På Solhaugen skole svarer Jon at han ikke bruker kartleggingsverktøy, mens Eva svarer ja på dette spørsmålet. Dette stemmer imidlertid ikke helt med det som kommer fram seinere i intervjuet. Jon forteller:

I forbindelse med elevsamtalene nå bruker jeg kartleggingsskjema for læringsstiler og prøver å finne de ulike elevenes muligheter og sterke sider. Jeg ber elevene ramse opp hva de er gode på fra de står opp om morgenen til de går og legger seg om kvelden.

Han forteller videre:

Vi har plansjekk hver uke. Hva har elevene fått til i løpet av uka. Vi har også tett samarbeid med hjemme. Vi snakker mye om ungene og lærer mye om dem og lærer dem fort å kjenne. Når vi er sammen med elevene er vi der i pauser, bruker tid på dem. Hvor er eleven akkurat i dag? Er det skjedd noe? Det er en tone mellom lærer og elev som skaper et tillitsforhold som er annerledes enn det jeg har opplevd på andre skoler.

Eva forteller også om skolens kartleggingsrutiner:

Det foregår på hele skolen samtidig en gang i året. Elevene blandes etter kartlegging på tvers av trinn i nivådelte grupper, og det avsluttes med en prøve. Vi har noe kartlegging i norsk og matematikk når elevene kommer hit fra barneskolen. Vi bruker også målttest. Hvor er elevene akkurat nå i forhold til det vi har holdt på med de siste 14 dagene. Her er det sentrale mål i ulike fag.

På begge skolene brukes det kartleggingsverktøy for å finne fram til elevenes læringsstiler. Det benyttes også i noen grad kartlegging av elever i forbindelse med overgangen barneskole og ungdomsskole, i tillegg til fortløpende kartlegging av elevenes faglige utvikling. Dette tyder på at skolene bruker ulike kartleggingsverktøy for å få kjennskap til elevenes evner og forutsetninger, men det kan virke som om det drives mer systematisk kartlegging på Solhaugen enn på Fjellstad. Dale og Wærness (2003) skriver at det er viktig å kartlegge elevene ut fra deres evner og forutsetninger, og at differensiering bør ta utgangspunkt i elevenes læringspotensial og oppnådde dyktighet. De understreker behovet for samarbeid mellom skoleslag, og utvikling av skolestartprogram med kartlegging av både faglig og sosial profil som en viktig del av dette arbeidet.

Jon uttrykker viktigheten av elevsamtaler for å få fram faktorer som kan påvirke elevenes læring. Det kan dreie seg om sykdom, skilsmisse, dødsfall, flytting, etablering av nye relasjoner etc. Jon vil gjennom sin hyppige dialog med elever og foreldre kunne fange opp slike situasjoner, og dermed ta hensyn til dette i sitt arbeid med den enkelte elev. Roald Jensen (2006) beskriver et perspektiv som tar hensyn til et slikt samspill mellom læring, elevens nære omgivelser og læringsmiljøet på skolen som et dynamisk perspektiv (ibid). Han sier videre at skolen gjennom sin tilrettelegging vil skape muligheter eller begrensninger for eleven når det gjelder læring og utvikling. Dersom skolen lykkes vil eleven oppleve mestring, og en kan forvente en positiv utvikling. Hvis ikke, vil skolen kunne bidra til utvikling av vansker og negativ utvikling hos elevene.

4.5.2 Læreplanmål og arbeidsplaner

Alle lærerne i vår undersøkelse svarte bekreftende på spørsmålet vårt om elevene benytter arbeidsplaner med opplæringsmål i sitt arbeid med fagene.

På Fjellstad skole forteller Ruth:

Vi tenker nok veldig forskjellig om ukeplan. For eksempel i hvor stor grad skal den være målstyrt eller ikke?

På Solhaugen skole forteller Jon:

Alle får norskplaner med repetisjon av ulike ting og ulike mål og lærerne følger opp noen elever spesielt

Det er også vurderingskriterier for alle nivåene

Vårt materiale viser oss at alle våre informanter bruker arbeidsplaner i opplæringen sin. På Fjellstad skole forteller en av lærerne at det er ulike meninger om ukeplanene skal være målstyrte eller ikke. På Solhaugen sier en av lærerne at de har ulike mål på norskplaner og vurderingskriterier for alle nivåene på ukeplanene. I følge Dale og Wærness (2003) bør elevene få innføring i hovedmålene i læreplanen, og få så god forståelse for læreplanen at de klarer å delta i arbeidet med å sette opp egne planer. Vi finner i vårt materiale ingen informasjon som forteller oss om elevene selv er med på å lage sine egne planer. Dette er i følge Dale og Wærness (2003) viktig for å bevisstgjøre elevene i forhold til egen læringsprosess.

I følge Roald Jensen (2006) krever differensiering god planlegging og veloverveide pedagogiske begrunnelser. Samtidig er det viktig å finne dokumentasjon på i hvilken grad læringsaktivitetene fører til læring for den enkelte. Det forutsetter at elevene har tydelige læringsmål. Han sier videre at den tilpassede opplæringen må legge til rette for at målene kan nås for flest mulige elever gjennom at de kan nås på ulike måter. (ibid:20).

4.5.3 Nivå og tempo

I vår undersøkelse svarte alle lærerne bekreftende på spørsmålet om de legger til rette for at elevene kan velge ulike nivåer i oppgavene.

På Fjellstad skole forteller lærerne om nivådelte ukeplaner med tre ulike vanskegrader. De har alle innført dette for sine elever. Per forteller at det i tillegg er fire til fem elever som har egne ukeplaner. Gro forklarer imidlertid:

Det varierer fra lærer til lærer og fra fag til fag, så vi har på en måte ikke noen felles sak.

Lærerne på Solhaugen uttrykker mer kollektiv tenkning når Jon i intervjuet sier:

Vi prater om alt, legger timeplaner sammen, ukeplan sammen.

Jon forteller videre:

Når vi startet nå i 8. delte vi i gruppen inn i to nivåer. Vi har også kurs i engelsk, norsk og matematikk som er ekstra tilrettelagt med spesielt materiell og opplegg. De får ekstra tilpasning i små grupper i tillegg til det de får i stor gruppe. Jeg velger ut hvem som skal være med i spesialgruppa.

Eva skyter inn at skolen også legger opp til modulbasert opplæring i matematikk.

Dette foregår på hele skolen samtidig en gang i året. Hun forklarer:

Elevene blandes, etter kartlegging på tvers av trinn i nivådelte grupper og det avsluttes med en prøve.

På begge skolene forteller lærerne at elevene arbeider med nivådelte planer. På Solhaugen skole har de også et system for nivådifferensiering når det gjelder organisering og inndeling av elevene i grupper. Elevene jobber i nivådifferensierte grupper og også noe i aldersblandede grupper i forbindelse med modulbasert opplæring i matematikk. Dette gjelder også for noen elever på Fjellstad. Elevene har i noen grad muligheter til å velge hvilken gruppe de vil være i. Dale og Wærness (2003) er opptatt av at elevene skal ha muligheter for ulike nivåer og tempo i oppgavene, noe det ser ut til at begge disse skolene prøver å få til. På Fjellstad skole

ser imidlertid ut til at det i større grad er opp til den enkelte lærer hvordan ukeplanen utformes.

4.5.4 Organisering av skoledagen

I spørreskjemaet svarer alle lærerne bekreftende på om de organiserer skoledagen ut i fra elevers behov for tilpasset opplæring. De nevner eksempler som arbeidsprogrambolker, arbeidsplantimer med muligheter for nivåinndeling av elevgrupper, kurs i basisfag, valgfri tid på ettermiddag, studietid, IKT og undervisning i smågrupper eller enetimer.

I intervjuet kommer det noen hjertesukk fra lærerne ved Fjellstad skole.

Det å få drive med bolking og det å løse opp timeplanen og tenke tverrfaglig, det er kjempevanskelig.

Du får timer på teamet som skal dekke opp de spes. ped. elevene du har, og så er de så ulike. Du skal gi dem et tilbud, så har du ikke muligheter til å gi det tilbudet, hvis det skal være tilpasset hver enkelt, for du er nødt til å kjøre dem sammen.

På Solhaugen skole forteller lærerne at de arbeider litt fram og tilbake i forhold til organisering, de jakter på den beste måten, som Jon uttrykker det.

Eva sier:

Tidligere hadde vi mye fleksitid. Nå har vi bundet opp mer for elevene, men de har noe valgfri tid.

Jon supplerer:

Fleksitiden gikk på bekostning av min tid med elevene. Jeg mistet oversikten over elevene. Nå har jeg mer tid med elevene, men nå går diskusjonen på om vi har tatt vekk for mye. Vi prøver fram og tilbake. Vi er på jakt etter den beste måten. Hvordan læreren kan hjelpe elevene samtidig som elevene får en frihet til å velge og til å jobbe selvstendig.

Eva er enig. Hun forteller videre:

Vi opplevde at elevene utnyttet friheten i fleksitiden dårlig. De møtte ikke alltid opp på skolen. Nå opplever jeg en sterk forbedring for de elevene som trenger strammere rammer og struktur. Tilpasset opplæring er også å gi de elevene som trenger fast struktur. Gi dem rammer som gir dem trygghet.

Jon forteller at nå har de landet på en måte å organisere dagen på som ikke bare fungerer for elevene, men som også gir lærerne økt muligheter til samarbeid og skolering.

I løpet av en seksukers-periode har ungene vært for mye på skolen, så vi lar dem avspasere en hel dag og da har vi en hel dag studiedag/planleggingsdag hver 6. uke i tillegg til de fem obligatoriske dagene. Den dagen er gull verdt. Da foregår det mye fagsamarbeid.

På begge skolene svarer lærerne at det har en gjennomtenkt organisering av skoledagen ut i fra elevenes behov for tilpasset opplæring. Det kan i intervjuet virke som om det på Solhaugen er en felles forståelse og enighet om organiseringen av skoledagen, og at de hele tiden leter etter de beste mulighetene for å få dette til på en god måte for alle elevene. På Fjellstad skole kan det se ut som om det er mer opp til det enkelte team, og medlemmene i teamet, om de er opptatt av organiseringen for å få til best mulig tilpasset opplæring. Lærerne nevner eksempler der de har lyktes med dette, men de gode eksemplene ser ikke ut til å ha fått gjennomslagskraft hos skolen som helhet. Det er mulig at skolen har en utfordring i å få til felles, forpliktende rammer rundt organiseringen av elevenes skoledag. I følge Dale og Wærness (2003) er det viktig å bruke tiden på best mulig måte for elevene, og å skape fleksibilitet i systemet slik at en får dette til. For oss kan det se ut som om det er krefter i begge disse to skolene som arbeider for å få dette til, men at det så langt ser ut til at de lykkes i varierende grad.

4.5.5 Læringsarena og læremidler

I spørreskjemaet svarer alle lærerne at de har tilgang på varierte læringsarenaer. Fire av lærerne mener også at de har tilgang på varierte læremidler. En av lærerne ved Fjellstad skole krysser av for at han ikke har denne tilgangen.

På Fjellstad skole blir baseareal, grupperom, formidlingsrom, bibliotek, formingsrom, aula, vrímlehall og datarom nevnt som eksempler på varierte læringsarenaer.

Pedagogisk programvare, blader, aviser og lettlestbøker blir nevnt som eksempler på varierte læremidler.

Lærerne på Solhaugen nevner grupperom, bibliotek, data, kjøkken som eksempler på varierte læringsarenaer. Hefter i matematikk, ekstrasbøker i engelsk, data og lettlestbøker med tilpasninger blir nevnt som eksempler på varierte læremidler.

I intervjuet forteller Per om Fjellstad skole.

Romsituasjonen har faktisk blitt bedre i den nye skolen, spesielt for de som har egne timer, når det gjelder hjelpemidler så er nå det en gjenganger, og det er ikke alltid vi er like fornøyd med det, men plassmessig så synes jeg det er bedre.

Ruth uttrykker noe frustrasjon i forhold til å ha oversikt over hva som finnes av hjelpemidler. Vi får forståelsen av at det er elever med behov for spesialundervisning hun spesielt har i tankene når hun forklarer at hun ikke har spesialpedagogikk i grunnutdanningen sin, og derfor ikke vet helt hva hun skal lete etter. Gro støtter henne i dette og hevder:

Vi burde nok hatt ei gruppe som jobba spesifikt med det, å sjekke ut, men slik jeg har forstått det nå så jobber de med å finne andre type læremidler, læreverk, enn det som er de ordinære læreverkene.

På Solhaugen forteller Eva at hun opplever romløsningen ved skolen som en utfordring. Jon nikker samtykkende og legger til:

Ja, det er en fin skole, men nye skoler bygges som små universitet. Det er veldig åpent her og mye gangplass som forsvinner inn i det totale arealet. Vi skulle ønske vi hadde hatt noen grupperom. Noen mindre rom med kjøkkenkrok, sofa og pc der vi kunne ha trukket oss tilbake sammen med de elevene som trenger litt fastere rammer.

Eva supplerer:

Vi har av og til for få rom i forhold til antall undervisningstimer og vi ender opp med å undervise 45 elever på ett areal. Det kan bli litt støynivå og det er vanskelig å kjøre undervisning.

Begge skolene er moderne og nye skoler, bygget etter moderne pedagogiske prinsipper der det er muligheter til å variere undervisningen med hensyn til læringsarenaer. Opplevelsen av hvordan disse mulighetene benyttes er ulik på skolene. På Fjellstad skole som er nyåpnet, gir lærerne inntrykk av å være fornøyde med sin nye skole, og at det er bedre enn før. Lærerne på Solhaugen skole som er seks år gammel, er opptatt av at det må gjøres endringer for å få til enda bedre tilpasning. Det understreker også viktigheten for en nøye planlegging av skolebygg. Mange pedagogiske hensyn må trekkes inn i planleggingsarbeidet dersom en skal kunne ivareta elevens behov for en tilpasset opplæring, både med hensyn til individuelle behov, og innenfor kravet om en tilpasning til fellesskapet. Dale og Wærness (2003) nevner tilgang på mange forskjellige læringsarenaer som viktig for elevene, og på begge disse skolene er det tydelig at de i hovedsak er meget godt fornøyd med situasjonen. Dale og Wærness nevner også at det er et behov for pedagogiske føringer i utforming av rom.

Lærerne forteller at elevene på begge skolene har i ulik grad tilgang til varierte læremidler. Lærerne gir verken i svarene i spørreskjemaet eller intervjumaterialet inntrykk av at tilgangen på læremidler byr på store utfordringer for dem, selv om det tydelig kommer fram at de ønsker seg mer å velge mellom.

4.5.6 Arbeidsmåter og arbeidsmetoder

I spørreskjemaet svarer alle lærerne på Fjellstad skole at elevene har muligheter til å benytte ulike arbeidsmåter og arbeidsmetoder i læringsarbeidet. Eksempler de gir på dette er: Individuelt arbeid, arbeid i små grupper, i par, lærerstyrt kateterundervisning, lese, oppgaveløsning, arbeid med konkrete, prosjekter, storyline, læringssamtaler, veiledning av hverandre og samarbeid.

På Solhaugen skole svarer en av lærerne ja på dette spørsmålet, den andre læreren har ikke svart. Her nevnes: Ulike lesestrategier og læringsstiler, prosjektgruppe, valgfri tilnærming til fagstoff på planen som eksempler på arbeidsmåter og arbeidsmetoder som brukes

I intervjuet forteller lærerne fra Fjellstad skole om arbeidet med ulike læringsstiler. De trekker fram eksempler på hvordan de føler at de lykkes med å tilrettelegge opplæringen ut fra den enkelte elevs læringsstrategier og læringsstiler.

Per forteller:

Vi har drevet med læringsstrategier og det er artig å se på den gjengen som har jobbet systematisk med dette både i norsk, i samfunnsfag, i KRL og i engelsk, å se hvordan de nå virkelig kommer ut med alt. Det synes jeg er utrolig kjekt å se. Det viser at det går an.

Ruth supplerer:

Jeg har gjort noen interessante erfaringer i forhold til slike "sliter" elever, som vi har funne ut er veldig analytiske. På den undersøkelsen vi har gjort så slår dem ut som firkanter, mens de som er veldig holistiske slår ut som rundinger, mens de fleste er begge deler. Den ene eleven min er en skikkelig firkant, og selv er jeg forholdsvis rund, og da er det noe med hvordan jeg kommuniserer for å lære han det han skal lære. Han var en helt håpløs skriver, og jeg skjønnte etter hvert at de forklaringene mine de var ikke nok konkret, fordi han var så firkantet. Jeg har vært nødt til å skjerpe meg for å lære han. Nå skriver han til 5,.. og det synes jeg er så bra, at vi har fått til det,

Per er i tillegg opptatt av hvordan han kan utnytte det faktum at elever er på ulike utviklingstrinn faglig. Han forteller:

Jeg har det i tankene når jeg setter sammen grupper at elever kan hjelpe hverandre, og prøver å være bevisst på det.

I intervjuet på Solhaugen forteller Jon at elevmedvirkning, læringsstiler og læringsstrategier er satsningsområder på skolen sammen med IKT og modulbasert undervisning i matematikk med aldersblanding.

Jon sier videre:

I forhold til læringsstiler må en legge til rette slik at den enkelte elev får arbeide på måter som passer dem. Da vet elevene hva de må satse på.

Eva supplerer:

Ellers gir vi dem valgmuligheter i hvordan de vil jobbe med stoffet. Hva de gjør er opp til dem, men produktet skulle være et hefte. Neste gang skal det være muntlig framføring. Dette opplever elevene som veldig positivt. Elevene gir tilbakemelding om hvordan de har jobbet med stoffet. Dette for å få til en bevisstgjøring. Hvis de ikke har fått til så mye, har det kanskje noe med hvordan de har jobbet med stoffet å gjøre.

Dale og Wærness (2003:100) sier at arbeidsmåtene og arbeidsmetodene har først og fremst sin berettigelse for å sikre godt læringsutbytte. Variasjon i seg selv er ikke målet. Forskjellen i arbeidsmetoder bør knyttes til hvordan de bidrar til at læreplanens mål nås. Vi har inntrykk av at lærerne både på Fjellstad og på Solhaugen bevisst prøver å variere med utgangspunkt i elevenes behov. Begge skolene jobber med læringsstiler og læringsstrategier. På Solhaugen er det et satsningsområde for hele skolen, mens på Fjellstad drives dette arbeidet av lærere som er interessert i det. De jobber i noen grad med å samle stoff i mapper og har elevbedrift som fokusområde og som en del av Programfag til valg. Det ser for oss ut som om både Fjellstad og Solhaugen har kommet langt i arbeidet der elevene bruker varierte arbeidsmåter og arbeidsmetoder. På Fjellstad skole forteller en av lærerne at han har en klar strategi når han setter sammen elevgrupper med tanke samarbeid. Her prøver han bevisst å utnytte den ressursen det er at elevene kan hjelpe hverandre. Mangfoldet utnyttes her som en ressurs som kan bidra til læring for alle.

I følge Roald Jensen (2006) er det langt fra alle som ser mangfoldet av elever som en ressurs og det kreves en bevisst holdning til dette. Jensen mener det innebærer at den enkelte må tilpasse seg den sosiale sammenhengen. En slik tilpasning krever utvikling av elevens sosiale kompetanse (ibid:84). Per er bevisst på å utnytte mangfoldet som ressurs. Det kommer imidlertid lite fram i vårt materiale om hvordan arbeidet med elevens sosiale kompetanse tilrettelegges. Dette er en viktig dimensjon, som vi tror har stor betydning for hvordan en lykkes i arbeidet med tilpasset opplæring.

4.5.7 Vurdering

I spørreskjemaet svarer alle lærerne på Fjellstad at elevene blir vurdert ut i fra i hvilken grad de når opplæringsmålene i arbeidsplanen. De lister opp følgende eksempler på vurdering som praktiseres:

”Leksesjekk, klassesamtale, fagskriving, elevsamtaler, samtaler om valgene elevene gjør ut i fra målene i de ulike fagene, vurderingsskjema i elevsamtale, nivå og målsetting for hver enkelt elev, prøver i muntlige og skriftlige fag”.

På Solhaugen svarer den ene læreren ja og den andre læreren plasserer sitt kryss mellom ja og nei alternativet. Dette tolker vi som at han mener at de noen ganger vurderer elevene ut i fra mål i arbeidsplanen, og noen ganger ikke. Måltest nevnes som eksempel på slik elevvurdering.

I intervjuet på Fjellstad skole forteller Per om hvordan han forsøker å bevisstgjøre elevene på viktigheten med å arbeide mot egne læringsmål.

Det er en ting vi har forsøkt å ha mye fokus på, det å ha et mål, -et karaktermål og klare å leve med at det her er karaktermålet mitt - det her vil jeg. Det har vi jobba ganske mye med. Et av punktene vi tar opp under elevsamtalen er: Her er du. Hva er målet ditt? Hvor kan du gi gass for å komme videre? Dette handler om en bevisstgjøring hos eleven i forhold til seg selv, men også i forhold til den faglige biten. Det har vært bra. Jeg har prøvd å bruke elevsamtalen til å få elever til å lage egne mål og vurdere sitt eget arbeid. I siste runde med elevsamtale var bl.a. fokuset på de fem grunnleggende ferdighetene. Hvor er du i forhold til tanker fram mot det siste året i ungdomskolen med muntlig eksamen, muntlige presentasjoner osv. osv.

Ruth forteller at hun har innført mappevurdering som metode.

Da har elevene muligheten til å forbedre tekstene sine ut ifra tilbakemeldinger de har fått fra meg. Jeg har en idé om at jeg skal prøve å få med meg de andre lærerne til neste år, slik at elevene kan legge ferdige arbeider i en kasse og så ta dem fram til elevsamtaler og vurdering og sånn. Slik kan de bli mer bevisst på hva som er bra og hva som er dårlig. Ellers jobber jeg ganske mye med respons i norsken.

I intervjuet på Solhaugen skole understreker Jon behovet for å legge til rette for mestringsopplevelser.

Det er viktig for elevene å få til noe, bli ferdig med noe. Det å mestre og å få tilbakemelding om at dette var bra, men også å få tilbakemelding på at dette kan du gjøre bedre. Vi må så noen forventninger. Etter hver 6-ukers periode får elevene vurdere seg selv og læreren vurderer eleven. Det viser hvordan det ligger an. Denne vurderingen får foreldrene som en pekepinn på hvordan det går. Her er det en "kvitterings-slipp". Dette postlegger jeg for å være sikker på at det kommer frem.

Eva forteller videre:

Vi prøver å gjøre målene så konkrete som mulig ut i fra kompetansemålene. Hva har elevene lært, ikke hva har de gjort. Alle faglærerne skriver ned 2-3 mål fra sitt fag og elevene skal svare på dette i løpet av ca 30 min. Elevene skal si noe om hvordan arbeidsmengden har vært, hvordan arbeidsinnsatsen har vært, og hvordan de har jobbet med stoffet for å få en bevisstgjøring om at hvis de ikke har fått til så mye, har det kanskje noe med hvordan de har jobbet med stoffet å gjøre. Veldig effektiv tilbakemelding til oss, til elevene og til foreldrene. Dette bruker vi også i foreldresamtalene. Dette er også en tilbakemelding til oss lærere på hva vi har fått til. I høst kjørte jeg en veldig strukturert runde med elevsamtaler, 20 minutter pr. elev. Styrken med den strukturerte måten er at jeg da også når de sterke og litt rolige elevene. Det er den gruppen det kan være vanskeligst å nå. Vi skal ha elevsamtale en gang i halvåret.

Jon forteller også om en praksis der elevene får være med på valg av prøveform og på vurdering av egne prøver.

Jeg snakker med alle elevene i forbindelse med plansjekken en gang i uka. Med noen elever har jeg samtaler flere ganger i uka. Jeg spør elevene hva slags type prøve de vil ha. Noen vil ha en skriftlig prøve fordi de synes det er trygt, mens noen vil ha en muntlig prøve. Elevene får av og til vurdere sine egne prøver og gi seg selv poeng. Dette gir elevene mer læring enn hvis jeg gir elevene en karakter. Jeg har også latt elevene være med på å lage noen spørsmål til prøver, ut i fra hva elevene synes er viktig.

På Solhaugen skole ser det ut til at de jobber systematisk med vurdering. Etter hver seks ukers periode gjør både eleven selv og læreren en vurdering ut fra kompetansemål fastsatt av faglærerne som sendes hjem til kvittering. De nevner også

at de har elevsamtaler minst en gang hvert halvår, og en av lærerne sier han har samtale med elevene ukentlig i forbindelse med plansjekk. Denne læreren forteller også at han trekker elevene inn i arbeidet med utforming og gjennomføring av prøver. Måten de uttrykker at de trekker elevene med i dette arbeidet på, gir oss tanker om at de tenker elevmedvirkning og foreldreinvolvering som et viktig redskap i arbeidet med tilpasset opplæring.

På Fjellstad forteller også lærerne at de gjennomfører elevsamtaler, og i disse samtalene får elevene uttale seg både om arbeidsmengde, arbeidsinnsats og om måten de har jobbet på for å nå målene sine og hvordan de kan sette seg nye mål. Dette mener vi er et godt eksempel på en vurderingspraksis som inkluderer elevmedvirkning. En av lærerne forteller også at hun driver med mappevurdering og responsskriving i norsk, og at hun opplever dette som et så godt redskap at hun ønsker å få med flere i kollegiet til å bruke det til neste skoleår.

Vi mener begge disse skolene gir inntrykk av å arbeide med vurdering på en måte som samsvarer med Dale og Wærness(2003) teori om at vurdering er et viktig sosialt redskap for å skape selvforståelse. Dale og Wærness mener det er gjennom elevvurdering at eleven kan bygge opp et selvilde og utvikle en identitet som lærende.

4.5.8 Oppsummering av analyse og drøfting av tilpasset opplæring

Ut fra det empiriske materialet vårt kan det se ut som at både Fjellstad og Solhaugen skole har kommet langt i arbeidet med de syv kategoriene slik de presenteres av Dale og Wærness (2003). Det kan imidlertid virke som om Solhaugen har klart å etablere system og rutiner som er innarbeidet i hele personalet. Dette er slik vi ser det den viktigste forskjellen mellom de to skolene. På Solhaugen forventes det at alle følger det de er blitt enige om, og det kan synes som om de gjør det, mens på Fjellstad er de ikke helt sikre på hva de er blitt enige om, og det kommer heller ikke tydelig fram om det er klare forventninger til personalet som helhet. Her kan det virke som om det er enkeltlærere og deres engasjement og arbeid som er det avgjørende. I vår analyse ser

vi at det drives mye tilpasset opplæring på begge våre to skoler. Å skape en kultur for tilpasset opplæring som gjennomsyrrer hele organisasjonen, å skape felles rutiner og en systematikk i arbeidet, er imidlertid en viktig lederoppgave og ikke noe som kan overlates til hver enkelt lærer.

5. Avslutning

5.1 Oppsummering.

Vi ønsket gjennom arbeidet med denne masteroppgaven i Utdanningsledelse å lære mer om hvordan skoleledere på to ungdomsskoler uttaler at de arbeider med å realisere målet om at alle elever skal få en opplæring som er tilpasset sine forutsetninger og evner (Opplæringsloven § 1-2). Vi hadde en forforståelse av at om en skole skal lykkes med tilpasset opplæring, er ledelse en nøkkelfaktor.

Vår hovedproblemstilling er: Hvordan formulerer skoleledere og lærere sin forståelse av begrepet tilpasset opplæring, og hvordan arbeider de for å realisere dette på egen skole?

Siden tilpasset opplæring er et politisk skapt begrep med en uklar definisjon, var det viktig for oss å finne ut hva våre informanter forstår med begrepet tilpasset opplæring. Vi var også interessert i å få fram informantenes historier om hvordan de arbeider med dette på egen skole. Vi var spesielt opptatt av å lete etter sammenhenger mellom det skolelederne uttaler at de gjør, og det lærerne beskriver skjer i undervisningssituasjonen. Vi har ikke funnet tidligere forskning om dette, og vi valgte derfor å sette oss inn i teorier om ledelse og organisasjonsutvikling. Vi ønsket videre å forsøke å undersøke mulige sammenhenger mellom disse teoriene og teorier om tilpasset opplæring. Gjennom analysearbeidet vårt ble vi oppmerksomme på, og opptatt av hvor viktig skolekulturen er i dette arbeidet. Vi valgte derfor også å trekke inn teorier om skolekultur i analyse- og drøftingsarbeidet vårt.

5.1.1 Svar på forskningsspørsmålene

På spørsmålet om hvordan våre to skoleledere formulerer sin forståelse av tilpasset opplæring ser vi at begge våre informanter er opptatt av at det er viktig å ta utgangspunkt i enkeltelevers evner og forutsetninger, samtidig som de gir uttrykk for

at tilpasning til fellesskapet også er en viktig dimensjon i arbeidet med tilpasset opplæring. En av skolelederne uttrykte imidlertid at han ikke visste riktig om han forsto begrepet lenger. Han følte at jo mer han lærte om tilpasset opplæring, dess vanskeligere ble det.

Også lærerne i vårt materiale definerer begrepet som en tilpasning av undervisningen til elevens forutsetninger og interesser. Lærerne på begge skoler gir uttrykk for at de ser på arbeidsplaner og på viktigheten av å kartlegge og ta hensyn til elevenes ulike læringsstiler, som viktige tiltak for å nå målet om en tilpasset opplæring. Gjennom arbeidet med arbeidsplaner prøver de å legge til rette for differensiering på ulike måter. Den vanligste måten ser ut til å være nivådifferensiering, men det kan også være tempodifferensiering, ulike læreplanmål og arbeidsmål og muligheter til å velge arbeidsmåter. Også ulike vurderingsformer blir trukket fram som viktige virkemidler for å nå målet om tilpasset opplæring. Lærerne på begge skolene viser til eksempler der de mener de har lykket i dette.

På spørsmålet om hvordan skolelederne arbeider med tilpasset opplæring på egen skole får vi ulike svar. Lise på Solhaugen uttrykker at hun stiller tydelige krav til sine lærere. Hun snakker om en kultur basert på tillit, samtidig som hun skisserer en praksis der hun hele tiden etterspør, viser interesse og diskuterer arbeidet med tilpasset opplæring. Hun forteller at hun deltar fast på trinnmøter, er med i opplæringssituasjoner og bruker mye tid på samtaler med personalet og elever. Dette gir henne en god oversikt over praksis. Lærerne forteller om en rektor som viser dem stor grad av tillit, som ikke kontrollerer, men som er ute i praksisfeltet, er interessert og som diskuterer og evaluerer skolens satsningsområder.

Pål på Fjellstad forteller at han ser at lærernes praksis er forskjellig, og han prøver å få felles retning gjennom målarbeid og skriftliggjøring. Han forteller at han også er støttende i forhold til initiativ fra enkeltlærere, og legger til rette for hvordan dette kan overføres til andre i organisasjonen. Han uttrykker imidlertid frustrasjoner over at det er vanskelig å få alle med i et felles utviklingsarbeid. Han forteller også at han opplever det som krevende å få lærerne til å sette av nødvendig tid til samarbeid.

Både utdanningsforbundet og lektorlaget er tungt inne, og setter foten ned i forhold til å binde tid på skolen til samarbeids- og utviklingsarbeid utover minstekravet. På Solhaugen har lærerne derimot gått med på å ha fast arbeidstid i tidsrommet 08.15 - 14.30 hver dag. Dette kommer i tillegg til den tiden som er satt av til personalmøter og den dagen de har hver sjette uke da elevene avspaserer. Lærerne forteller at det å ha fast kontortid er nødvendig i dagens skole dersom de skal få tid til å samarbeide på trinnene i forhold til tilpasset opplæring.

Dette mener vi kan tyde på at kulturen på de to skolene er ulik. En grunn til dette kan være at Lise på Solhaugen i stor grad har kunnet håndplukke sitt personale fordi skolen er relativt ny. Pål på Fjellstad har ikke hatt denne muligheten. Lise skisserer imidlertid også et omfattende og planlagt arbeid for å komme dit de er i dag.

En del av undersøkelsen vår gikk ut på å finne ut hva skolelederne selv synes de lykkes med i arbeidet med tilpasset opplæring. Den ene skolelederen trakk fram hvordan hun har fått lærerne sine til å arbeide sammen på mange forskjellige områder for å nå målet om tilpasset opplæring. Hun mener at denne felles innsatsen er en viktig forutsetning for at de opplever å lykkes. Prosessene der de arbeidet sammen om en felles visjon, og arbeidet med en felles forståelse av viktige begreper framheves i denne sammenhengen. Hun er også opptatt av hele tiden å søke utenfor egen virksomhet for å være oppdatert i forhold til arbeidet med tilpasset opplæring.

Vår andre skoleleder er også opptatt av å holde seg og lærerne oppdatert i forhold til temaet tilpasset opplæring, og han forteller at han støtter lærere med nye ideer og lar dem få delta på kurs og tid til deltagelse i nettverksgrupper på tvers av skoler for å utvikle kunnskap og hente ideer. Han sier han håper at lærerne vil lære av hverandre, og at nye arbeidsmåter slik vil spre seg i kollegiet, men at han så langt opplever at denne prosessen går tregt.

5.2 Våre hovedfunn

Vårt materiale viser oss at arbeidet med tilpasset opplæring er vanskelig og utfordrende. Det finnes ingen oppskrift på hvordan dette begrepet skal operasjonaliseres. Elever har forskjellig utgangspunkt og lærer på ulike måter. Det er derfor ikke en metode som er den riktige. Oversikt over områder i forhold til pedagogisk differensiering (Dale og Wærness 2003) og et bevisst arbeid med disse blir derfor en viktig del av dette. En bevissthet om eget menneskesyn og læringssyn og betydningen av gode relasjoner er også viktig.

5.2.1 Individet vs fellesskapet

Vi synes vi kan spore en forskyvning i dagens skole av perspektivene fra inkludering og tilpasning til fellesskapet, til en økt vektlegging på å gi den enkelte eleven mulighet til å få realisert sitt potensiale. Dette fører til et dilemma i forhold til å arbeide med enkeltindividet versus å arbeide med fellesskapet. Siden tilpasset opplæring blir beskrevet både som middelet til å inkludere alle elever i et læringsfellesskap, samtidig som det er svaret på hvordan en skal høyne elevresultatene i norsk skole, kan nok mange lærere føle seg i et krysspress. Gapet mellom forventninger og de mulighetene en har til å innfri forventningene kan oppleves som stort, selv for den mest pliktoppfyllende og arbeidsomme lærer. Hva skal vektlegges, og når er det bra nok? Vi tror følelsen av utilstrekkelighet kan være enda større på ungdomsskoletrinnet enn på barnetrinnet. Faglærere med undervisning i flere klasser og som har stort antall elever å forholde seg til, kan oppleve utfordringer i forhold til å kravet om differensiert tilrettelegging.

I vårt materiale kan det se ut som det er et sterkere krav fra foreldregruppen om tilpasning til individet på Fjellstad enn det er på Solhaugen. Fjellstad skole er lokalisert i et veletablert boligområde, med en ressurssterk foreldregruppe og med et elevgrunngrunnlag som tradisjonelt sett skårer godt på elevresultat.

Vi kan i vårt materiale også se dilemmaet som kan oppstå mellom det å gå inn å styre og gi oppskrifter på hvordan en skal tilrettelegge opplæringen, og det å stole på medarbeiderne som profesjonelle yrkesutøvere. Det framkommer også i vårt materiale at forventningene lærerne har til skoleleder på dette område er ulike.

5.2.2 Lederens betydning

Vi tolker funnene i vårt materiale slik at lederens arbeid har stor betydning for hvordan medlemmene i organisasjonen arbeider med tilpasset opplæring. Lederens arbeid med kulturbygging og verdiforankring er viktig for å skape felles plattform og felles visjon. Dette har konsekvenser for hvilke arbeidsoppgaver organisasjonen fokuserer på. Det ser ut til at å inspirere og støtte enkeltinitiativ ikke er nok i dette arbeidet. Det ser heller ikke ut til å være nok å arbeide med skolens struktur i forhold til planarbeid og organisatoriske løsninger. Det kan synes som om et grundig arbeid med skolens kultur er nødvendig for å få til en felles pedagogisk plattform der skoleleder etablerer et arbeidsklima som er basert på tillit med rom for prøving og feiling. Å kunne gi individuell støtte samtidig som man stiller tydelig krav ser også ut til å være viktige lederegenskaper. Disse funnene mener vi at vi finner støtte for i vår empiri gjennom historiene til både ledere og til lærerne. Lærerne på Solhaugen forteller bl.a. om en leder som viser dem tillit i forhold til det arbeidet de gjør, samtidig som hun hele tiden er ute i praksisfeltet, etterspør hvordan ting går i forhold til skolens satsningsområder og på den måten stiller klare krav til sine medarbeidere.

Ved at leder løfter fram dilemmaene i arbeidet med tilpasset opplæring og legger til rette for refleksjon der det åpnes for å se flere faktorer i samspill, kan vi bli mer bevisste våre egne beslutningsmønstre (Møller 1996). På denne måten kan en diskutere seg fram til løsninger som er til å leve med, en kan også lære av hverandres praksis, og slik utvikle skolen videre.

5.2.3 Skolens verdigrunnlag og kultur

Lise på Solhaugen har, slik vi tolker vårt materiale, skapt en legitimitet som skoleleder gjennom sitt arbeid med utvikling av skolekultur og verdigrunnlag. På Solhaugen skole fortelles det om en visjon som er gjennomarbeidet og som er forankret i et felles verdisyn. Her skal det være rom for alle, og her skal en møte den enkelte der han er. Dette oppleves av lærerne som en selvfølge. På Fjellstad har de arbeidet med verdisyn og en felles pedagogisk plattform, men her er det slik vi forstår det, ikke forankret hos hele skolens personale. Lærerne i vårt materiale etterlyser et mer forpliktende fellesskap, der det i større grad er enighet om mål og retning.

5.2.4 Å jakte på mulighetene

I arbeidet med oppgaven har det blitt tydelig for oss viktigheten av å jakte på mulighetene på alle nivåer, i elevene, i personalgruppen og på systemnivå både i og utenfor organisasjonen. Solhaugen skole har, ved å velge ”Vi jakter på mulighetene” som visjon, signalisert en optimistisk grunnholdning på vegne av alle. Visjonen er lett å forstå, og vi tror det vil være lett å oppleve mestring i forhold til den. Vi tror at en av årsakene til at de opplever å lykkes er at de har klart å etablere en grunnleggende optimisme i forhold til arbeidet med tilpasset opplæring, at de har klart å utvikle en støttende samarbeidskultur der det er stort rom for å prøve ut nye tanker og ideer, og der det er lov å feile.

5.2.5 Validitet i oppgaven vår.

Vi valgte kvalitativ metode med intervju og spørreskjema, og vi kan derfor bare si noe om informantenes uttrykte teori, vi har ikke empirisk materiale til å si noe om informantenes bruksteori (Argyris og Schön i Møller 2004:40). For å få tak i bruksteorien måtte vi ha gått inn og observert det som faktisk skjedde. Det var ikke mulig for oss innenfor rammen av denne oppgaven. På bakgrunn av dette stiller vi oss spørsmål om det er søndagsfortellingsfortellingen vi har fått (Møller 2004), og våre funn må da ses i lys av dette.

Solhaugen er en demonstrasjonsskole som er vant til å profilere seg som en skole som satser på tilpasset opplæring. Demonstrasjonsskoler har vanligvis erfaring med å ta i mot besøk utenfra og erfaring med å presentere seg på en profesjonell måte. Rektor og lærerne på Solhaugen hadde gjort seg kjent med et utvalg av spørsmålene våre gjennom å svare på spørreskjemaet vårt i forkant av intervjuet. På Fjellstad hadde rektor glemt å dele ut skjemaet før intervjuet vårt, og lærerne på Fjellstad var dermed ikke så godt forberedt til intervjuet som lærerne på Solhaugen. Vårt generelle inntrykk er imidlertid at vi har fått fram hverdagshistorien til begge skolene. Det bildet som tegnes både av rektors og læreres historier er i så stor grad sammenfallende, at vi velger å tro at vi får et innblikk i en del av virkeligheten deres.

En av grunnene til at vi valgte å legge undersøkelsen vår til disse to skolene, var at de ligger i en kommune som i flere år har hatt tilpasset opplæring som satsningsområde. Utvelgelsen er dermed ikke gjort for å skape en illusjon om at våre to ungdomsskoler er representative for ungdomsskoler i Norge. Vi valgte dem fordi vi regnet med at sjansene våre for å gjøre funn som andre skoler kunne dra nytte av, ville være større enn om vi undersøkte skoler i en tilfeldig valgt kommune.

Denne kommunen har vært opptatt av at det fysiske miljøet/arkitekturen ved bygging av nye skoler og ved restaurering av gamle, slik at den som kommune kunne tilfredsstille også dette behovet i møtet med kravet om tilpasset opplæring.

Kommunens innsats på dette området har ikke vært noe tema i oppgaven vår, men vi er klar over at påvirkninger utenfor egen organisasjon også kan være med på å prege våre funn. Solhaugen skole er en forholdsvis ny skole som ble bygd etter disse prinsippene, og Fjellstad skole har nettopp vært igjennom en omfattende påbyggings- og rehabiliteringsfase. På Fjellstad skole vil vi anta at både rektors og læreres oppmerksomhet i lang tid har vært rettet mot de praktiske utfordringene knyttet til denne ombyggingen. Dette kan ha ført til at arbeidet med tilpasset opplæring på Fjellstad i en periode har fått mindre fokus, og dette kan ha vært med på å prege de svarene vi har fått.

5.3 Anbefalinger for videre arbeid med tema

Vi opplever rektors rolle i arbeidet med tilpasset opplæring som både interessant og spennende, og vårt bidrag til forskningen innenfor dette området viser bare den lille delen av virkeligheten som informantene våre har valgt å fortelle oss. For å bidra til videre forskning innenfor dette området, tenker vi det ville være relevant å gå inn og observere rektorenes og lærernes praksis og speile dette mot fortellingene deres. Det mener vi ville gi oss andre perspektiver, og et annet og mer nyansert bilde av rektors rolle i arbeidet med tilpasset opplæring. Da ville vi forhåpentligvis ha et empirisk materiale som i mye større grad kunne si oss noe om skolenes bruksteori, og ikke bare den uttrykte teorien som vi baserer våre funn i denne oppgaven på.

En annen innfallsvinkel som bidrag til forskning innenfor dette området, kunne være å gå inn og observere arbeidet med klassemiljøet på de to skolene. Tilpasset opplæring slik vi forstår det, handler også om tilpasning til fellesskapet, og det har vi hatt liten oppmerksomhet på i vårt arbeid. For å belyse dette området, mener vi det ville være riktig å trekke inn både elever og foreldre som informanter som speil mot den praksisen vi kunne gå inn og observere i og utenfor klasserommet.

Vi mener det i dag hersker usikkerhet om selve begrepet tilpasset opplæring og om hvordan skolene skal arbeide for å operasjonalisere dette. Det tror vi er med på å skape avmakt og frustrasjon hos mange rektorer og lærere. Vi vil avslutningsvis stille spørsmålet om det kan være en ide å utarbeide konkrete eksempler på god praksis på tilpasset opplæring. Det tror vi ville kunne skape engasjement og positiv utvikling innenfor et særdeles viktig satsningsområde i norsk skole.

Kildeliste

- Arbeidsrapport nr. 196 fra Høgskulen i Volda og Møreforskning Volda: *Tidleg oppstart med nye læreplanar, Kartlegginger erfaringar med førebuing og iverksetjing* av Bergem, R., Båtevik, F., Bachmann K. og Kvangarsnes K.
- Bachmann, K. og Haug, P. (2006): Forskningsrapport nr. 62. *Forskning om tilpasset opplæring*
- Berg, G. (1995): *Skolkultur – nyckeln til skolans utveckling*. Gøteborg: Förlagshuset Gothia
- Dahler - Larsen, P, 2001: *Den Rituelle refleksjon*. Odense Universitetsforlag
- Dale, E. L. og Wærness J. I. (2003) *Differensiering og tilpassning i grunnopplæringen. Rom for alle, blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dale, E. L. (1998): *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Forlaget Klim
- Dalen, M. (2004): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Fuglestad, O.L. og Lillejord, S.(red.) (1997): *Pedagogisk ledelse, et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hargreaves, A. (1994): *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: As notam Gyldendal 1996. Det utdanningsvitenskapelige bibliotek
- Haug, P. (2004): *Resultat fra evalueringa av reform 97*. Norsk forskningsråd
- Holter, H. og Kalleberg R.(red.) (1996): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget 2.utgave 3.opplag 2002
- Jacobsen, D.I. og Thorsvik, J. (2002).: *Hvordan organisasjoner fungerer. Innføring i organisasjon og ledelse*. Fagbokforlaget.
- Jensen, R. (2006): *Tilpasset opplæring i en lærende skole*. Læringsforlaget:
- Karlsen, G. E (2002)*Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget
- Karseth, J (2004): *Nye bilder - nye virkeligheter?* Klinikk og academia. Universitetsforlaget.
- Klette, K. (2007): *Bruk av arbeidsplaner i skolen - et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift 4/2007
- Kleven, T. (2002): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub forlag
- Kunnskapsdepartementet (Midlertidig utgave juni 2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*.

-
- Kunnskapsdepartementet, 2006: Stortingsmelding nr.16 (2006-2007)... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring.*
- Kvale, S.(1997): *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Ad notam Gyldendal
- Lillejord, S. (2003): *Ledelse i en lærende skole.* Oslo: Universitetsforlaget
- Møller, J. (1996): *Lære å/og lede. Dilemmaer i skolehverdagen.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as
- Møller, J. (2004): *Lederidentiteter i skolen. Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet.* Oslo: Universitetsforlaget
- Møller, J. og Fuglestad O.L. (red.) (2006): *Ledelse i anerkjente skoler.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. og Sundli, L. (2007): *Læringsplakaten, skolens samfunnskontrakt.* HøgskoleForlaget
- Roald, K. (1999): *Kan skular lære?* Notat Høgskulen i Sogn og Fjordane, nr.4/99
- Senge, P. (2004): *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon.* Egmont hjemmets bokforlag. Oslo: Pensumtjeneste A/S
- Sørhaug, T.(1996): *Om ledelse. Makt og tillit i moderne organisering.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Sørhaug T. (2004): *Managementmentalitet og autoritetens forvandling. Ledelse i en kunnskapsøkonomi.* Bergen: Fagbokforlaget
- Utdannings- og forskningsdepartementet (1998): *Opplæringsloven*
- Utdannings og forskningsdepartementet, 2003: Stortingsmelding nr.30 (2003-2004) *Kultur for læring*
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2005): *Lærer elevene mer på lærende skoler? En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005.*
- Utdanningsdirektoratet (2007) ”*Likeverdige opplæring for alle - et bidrag til å forstå sentrale begreper*”. Informasjonsbrosjyre
- Wadel, C. (2002): *Læring i lærende organisasjoner.* Flekkefjord: Seek a/s

6. Vedlegg

6.1 Brev til skolene

Til rektor vedskole

Viser til hyggelig telefonsamtale og avtale om å kunne intervju deg og en gruppe lærere ved skolen ...dag ... april 2007

I forbindelse med masterstudiet ved Institutt for Lærerutdanning og Skoleutvikling ved Universitetet i Oslo, skal vi i løpet av 2007 skrive en forskningsoppgave.

Temaet for oppgaven vår er skoleleders rolle i arbeidet med tilpasset opplæring, og problemstillingene vi ønsker å finne svar på er:

Hvordan forstår skoleledere og lærere tilpasset opplæring som begrep, og hvordan tilrettelegges det på arbeidsplassen for å nå målet om tilpasset opplæring?

Vår faglige veileder ved ILS er universitetslektor Kristin Helstad.

Begrepet ”tilpasset opplæring” er et politisk skapt begrep. Begrepet har bred politisk oppslutning, men er uklart definert. Dette gir en utfordring både for forskning og for pedagogisk praksis. Vår erfaring er at mange lærere sliter med dårlig samvittighet, og føler en avmakt i forhold til å klare å tilrettelegge slik at alle elever får tilpasset opplæring. Spesielt på ungdomstrinnet synes dette vanskelig, da faglærerne her har en rekke elever å forholde seg til i løpet av uken. Vi ønsker å intervju både skoleledere og lærere om tilpasset opplæring. Formålet med vår studie er å forsøke å finne ut hva ledere og lærere legger i begrepet, og å forsøke å identifisere suksessfaktorer som kan føre til at en når målet om tilpasset opplæring.

Vi legger ved et spørreskjema som vil være utgangspunkt for intervjuet vårt, og som vi ber dere fylle ut på forhånd. Spørsmålene i skjemaet representerer hovedfokuset i

oppgaven vår. Dette skriftelige materialet ønsker vi å få med oss etter intervjuet, og det vil inngå som en del av analysematerialet vårt.

I selve intervjuet vil vi gå dypere inn i problemstillinger knyttet til disse temaene.

Opplysningene som kommer fram gjennom det enkelte intervju vil bli anonymisert. Dette vil skje ved at vi omtaler Trondheim kommune som en ”bykommune” og ved at vi bruker fiktive navn både på skolen og på deltakerne.

Vi ser fram til å møte dere i april. Dersom det er noe dere lurer på i forbindelse med spørreskjemaet, ta gjerne kontakt med en av oss pr. tlf eller e-post

Trine Gustafson

Janne Stubsjøen

Masterstudent ved ILS, Uio

Masterstudent ved ILS, Uio

Tlf: 97 12 20 59

Tlf: 41 22 09 57

E-post: trgustaf@online.no

E-post: jannestubsjoen@hotmail.com

Eli Bakke

Masterstudent ved ILS, Uio

Tlf: 90 56 21 74

E-post: eo-bakke@online.no

Med vennlig hilsen på vegne av gruppen

Janne Stubsjøen

6.2 Intervjuguide

6.2.1 Intervjuguide rektor

Innledning:

Spørsmål til innledning for å skape en god atmosfære og å bli kjent: utdanning, ledelseserfaring, litt om skolen generelt.

Verdier - kultur, holdninger, menneskesyn og læringssyn:

- Kan du fortelle skolens historie? (skolens alder, størrelse, hvilke nærområder elevene kommer fra, hvilke rolle skolen spiller i nærmiljøet, osv..)
- Hva er spesielt bra ved denne skolen, hva kan gjøres bedre på denne skolen, hvis du kunne forandre noe ved denne skolen hva ville du prioritert?
- Hva er skolens visjon og overordnede mål? Hvordan jobber du sammen med personalet med visjonen og de overordnede målene? Hvordan tror du disse gjenspeiler skolen?
- Er tilpasset opplæring med i skolens visjon?

Organisasjon, struktur og rammer:

- Hvordan er arbeidsdagen til lærerne organisert?
- Kan du beskrive samarbeidsrutinene ved skolen. Hvor og når skjer samarbeidet i lederteamet og mellom lærere og ledelse og mellom lærerne? Hva er formålet med de ulike møtene?
- Hva tenker du om de organisatoriske rammene? Er det noe her som er særlig utfordrende? Økonomi, lærertetthet, materiell, fysiske forhold, tid osv.

Ledelse:

- Hvilke arbeidsoppgaver har du som leder? Hvilke oppgaver synes du er viktigst?
- Hvordan opplever du tidsbruken din i forhold til ulike lederoppgaver?
- Hvordan tror du personalet vil beskrive deg som leder?
- Hva er det som inspirerer deg, skaper engasjement, utfordrer deg i ditt arbeid som leder? Hvem samarbeider du med? Hvem påvirker deg?
- Hvordan arbeider du med å motivere lærerne til å utvikle seg? (Bruker du medarbeidersamtalen, har lærerne egne kompetanseutviklingsplaner?)

Tilpasset opplæring – eget personale:

- Hva forstår du med begrepet tilpasset opplæring?
- Hvilke forventninger har du til personalet i forbindelse med deres tilrettelegging for tilpasset opplæring?
- Kan du gi oss eksempler på hvordan du har jobbet med personalet i forbindelse med tilpasset opplæring, hva har vært vellykket og hva har dere slitt mer med? Hva, hvordan, når, hvorfor?
- Hvilke planer for kompetanseheving har skolen og hvilken plass har tilpasset opplæring i disse planene?
- Hva tenker du personalet ditt gjør konkret i sitt arbeid med tilpasset opplæring?
- Hvordan skaffer du deg innsikt i hvordan lærerne jobber med tilpasset opplæring?
- Hvordan følger du opp/kvalitetssikrer det arbeidet lærerne gjør?

- Hvilken betydning tror du at du som skoleleder har for lærernes arbeid med tilpasset opplæring?
- Hvordan mener du en bør tilrettelegge for tilpasset opplæring for å gi mest mulig utbytte for den enkelte elev?

Tilpasset opplæring - elever/foresatte:

- Hvilken betydning tror du tilpasset opplæring har for den enkelte elevs læring og utvikling?
- Hva opplever du som særlig utfordrende i arbeidet med elevene i forhold til tilpasset opplæring?
- Hvordan jobber dere med elevmedvirkning? Hva tenker du om elevenes rolle i forhold til tilpasset opplæring? (stikkord til oppfølging av spørsmålet: Elevmedvirkning, er elevene involvert i arbeid med egne mål, med læringsstrategier og vurdering av sitt eget arbeid?)
- Kan du si noe om skole/hjem samarbeidet? I hvilken grad blir disse arenaene brukt til å snakke om tilpasset opplæring?
- Hvordan er PPt sin rolle i forhold til systemrettet arbeid med tilpasset opplæring?
- Har du gode eksempler på lærere som har lyktes med tilpasset opplæring?
- Er det noe du ønsker at din skole var bedre på overfor elevene i forhold til tilpasset opplæring?

Helt til slutt – er det noe du har lyst til å tilføye som vi ikke har vært innom i løpet av intervjuet eller noe du ønsker å utdype litt nærmere?

6.2.2 Intervjuguide lærere

Innledning:

- Spørsmål til innledning for å skape en god atmosfære og å bli kjent:

utdanning, yrkeserfaring, litt om trinnet de jobber på, spesielle ansvarsområder

Verdier - holdninger, kultur, menneskesyn og læringssyn:

- Kan dere fortelle litt om skolens historie?
- Hva er spesielt bra ved denne skolen, hva kan gjøres bedre (på denne skolen), hvis dere kunne forandre noe ved denne skolen hva ville dere prioritert?
- Hva er skolens visjon og overordnede mål? Hvordan trekkes dere inn i arbeidet med dette? (Er tilpasset opplæring med i skolens visjon?)
- På hvilken måte påvirker visjonen og de overordnede målene arbeidet deres?

Organisasjon, struktur og rammer:

- Hvordan er arbeidsdagen deres organisert?
- Kan dere beskrive samarbeidsrutinene ved skolen. Hva skjer i samarbeidet mellom lærere og ledelse og mellom lærere? Er tilpasset opplæring et tema i disse møtene? Hva handler i tilfelle det om?
- Hva tenker du om de organisatoriske rammene? Er det noe her som er særlig utfordrende? Økonomi, lærertetthet, materiell, fysiske forhold, tid osv.

Tilpasset opplæring:

- Hva legger dere i begrepet tilpasset opplæring?
- Hvilken betydning tror dere tilpasset opplæring har for den enkelte elevs læring og utvikling?

- Kan dere gi oss eksempler på hvordan dere har jobbet med elevene for å få til tilpasset opplæring, hva har vært vellykket og hva har dere slitt mer med og hvorfor? Hvilke rutiner har dere hatt i dette arbeidet? For eksempel kartleggingsplaner, elevsamtaler, arbeidsplaner, individuelle utviklingsplaner osv?
- Hvordan planlegger og dokumenterer dere tilpasset opplæring? Hva opplever dere som særlig utfordrende i arbeidet med tilpasset opplæring?
- Hva tenker dere om elevenes rolle i forhold til tilpasset opplæring? Elevmedvirkning, er elevene involvert i arbeid med egne mål, med læringsstrategier og vurdering av sitt eget arbeid?

Tilpasset opplæring – ledelse:

- Kommer skolens arbeid med tilpasset opplæring til syne i noen av skolens planer eller dokumenter?
- Opplever dere at tilpasset opplæring er med i skolens arbeid med kompetanseutvikling av lærere og hvordan foregår i så fall dette?
- Hvilken betydning mener dere at skoleleder har for deres arbeid med tilpasset opplæring?
- Kan dere gi eksempler på hvordan skolens ledelse har vært delaktig i arbeidet med å til rette legge for tilpasset opplæring?

Samarbeid internt og eksternt:

- Kan dere si noe om skole/hjem samarbeidet? I hvilken grad blir disse arenaene brukt til å snakke om tilpasset opplæring?
- Hvordan er PPt sin rolle i forhold til systemrettet arbeid med tilpasset opplæring?

- Hvordan samarbeider dere internt for å få til tilpasset opplæring? Har dere rutiner for å dele gode erfaringer? Hvordan og når?
- Er det noe dere ønsker at skolen var bedre på (overfor elevene) i forhold til tilpasset opplæring?

Helt til slutt – er det noe dere har lyst til å tilføye som vi ikke har vært innom i løpet av intervjuet eller noe dere ønsker å utdype litt nærmere?

6.3 Spørreskjema

6.3.1 Spørreskjema rektor

1) Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?

2) Stiller du bestemte krav til lærerne m.h.t. hvordan de arbeider med tilpasset opplæring? Sett kryss:

JA _____ NEI _____

Hvis svaret er JA, kan du gi eksempel?

3) Er du opptatt av å støtte lærernes arbeid med tilpasset opplæring? Sett kryss:

JA _____ NEI _____

Hvis svaret er JA, kan du gi eksempel?

4) Kontrollerer du lærernes arbeid med tilpasset opplæring? Sett kryss:

JA _____ NEI _____

Hvis svaret er JA, kan du gi eksempel?

6.3.2 Spørreskjema lærere

1) Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?

2) Bruker du ulike typer kartleggingsmateriell for å kartlegge elevers forutsetninger og evner? Sett kryss:

JA _____ NEI _____

Hvis ja, kan du gi et eksempel på kartleggingsmateriell du bruker?

3) Benytter elevene arbeidsplaner med opplæringsmål i sitt arbeid med fagene? Sett kryss:

JA _____ NEI _____

Hvis ja, kan du gi et eksempel på en elevs opplæringsmål?

4) Har elevene muligheter til å velge ulike nivåer i oppgavene? Sett kryss:

JA _____ NEI _____

Hvis ja, kan du gi et eksempel på oppgaver som er inndeling i nivå?

5) Organiserer dere skoledagen ut ifra elevers behov for tilpasset opplæring? Sett kryss:

JA _____ NEI _____

Hvis ja, kan du gi et eksempel på slik organisering?

6a) Har elevene tilgang til varierte læringsarenaer (eks.grupperom, ute-/innendørs, datarom, bibliotek/mediatek? Sett kryss:

JA _____ NEI _____

Hvis ja, kan du gi et eksempel på slike læringsarenaer?

6b) Har elevene tilgang til varierte læremidler (eks. lærebøker av ulike vanskelighetsgrad, støttmateriell, data)? Sett kryss:

JA _____ NEI _____

Hvis ja, kan du gi et eksempel på slike læremidler som elevene bruker?

7) Har elevene muligheter til å benytte ulike arbeidsmåter og arbeidsmetoder i læringsarbeidet?

JA _____ NEI _____

Hvis ja, kan du gi et eksempel på arbeidsmåter og arbeidsmetoder som elevene bruker?

8) Blir elevene vurdert ut i fra i hvilken grad de når opplæringsmålene i arbeidsplanen? Sett kryss:

JA _____ NEI _____

Hvis ja, kan du gi et eksempel på hvordan elevene blir vurdert?